

Marta Sandoval Mena
Gema Pilar Sáez Suanes
Pablo Rodríguez Herrero
María Álvarez Couto

Formar a futuros docentes en inclusión.

Propuestas prácticas en la universidad



**Formar a futuros docentes en inclusión.
Propuestas prácticas en la universidad.**

Formar a futuros docentes en inclusión. Propuestas prácticas en la universidad.

Marta Sandoval Mena
Gema Pilar Sáez Suanes
Pablo Rodríguez Herrero
María Álvarez Couto



AULAMAGNA
PROYECTO CLAVE

**Formar a futuros docentes en inclusión.
Propuestas prácticas en la universidad.**

Primera edición: 2025

ISBN: 9788410458000

ISBN eBook: 9788410458512

Depósito legal: SE 37-2025

© de los textos:

Marta Sandoval Mena

Gema Pilar Sáez Suanes

Pablo Rodríguez Herrero

María Álvarez Couto

© de esta edición:

Editorial Aula Magna, 2025. McGraw-Hill Interamericana de España S.L.

editorialaulamagna.com

info@editorialaulamagna.com



Los contenidos de esta publicación están sujetos a una licencia de Reconocimiento -no comercial- compartida igual (by-nc-sa) con la finalidad no comercial y con otra derivada. Se permite copiar y redistribuir el material en cualquier medio y formato, siempre que no tenga finalidades comerciales; así como remezcla, transformar y crear a partir del material, siempre que se difundan las creaciones con la misma licencia de la obra original.

Impreso en España – Printed in Spain

Quedan prohibidos, dentro de los límites establecidos en la ley y bajo los apercibimientos legalmente previstos, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, ya sea electrónico o mecánico, el tratamiento informático, el alquiler o cualquier otra forma de cesión de la obra sin la autorización previa y por escrito de los titulares del copyright. Diríjase a info@editorialaulamagna.com si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

*A Gerardo Echeita, por su generosidad al compartir
sus enseñanzas y por ser un ejemplo de dedicación
y humanidad en la Facultad de Formación del
Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid.*

Índice

CAPÍTULO I.

Competencias del docente inclusivo

- 1. Formar en inclusión en la actualidad: un reto sin fin 15
 - 1.1. Enseñar educación inclusiva en el contexto español 17
- 2. ¿Qué entendemos por educación inclusiva? 21
 - 2.1. ¿Qué implica ser un docente inclusivo? 25
 - 2.2. ¿Qué competencias deben adquirir los estudiantes de grado para responder a la diversidad del alumnado? 28

CAPÍTULO II.

Contenidos de «inclusión»

- 1. Enseñando educación inclusiva desde EEES. 39
 - 1.1. ¿Qué enseñamos? Contenidos de la asignatura. 40
 - 1.2. ¿Cómo lo hacemos? Planteamiento metodológico. 45
 - 1.3. ¿Cómo evaluamos? 49
 - 1.4. ¿Y cómo evaluamos nuestra docencia? 52

CAPÍTULO III.
Actividades propuestas

1. Bloques temáticos	57
2. Banco de actividades	69
Epílogo	95
Bibliografía.	97

Desde hace años, los autores de esta obra trabajamos como docentes en el campo de la Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad en el ámbito universitario.

Este texto es producto de un proyecto de innovación colaborativo que surge de la necesidad de reflexionar junto con estudiantes y compañeros docentes sobre el sentido y significado de los contenidos que impartimos y, la metodología que tradicionalmente venimos empleando en la asignatura «Bases psicopedagógicas de la inclusión educativa», del plan de estudios de los Grados de Magisterio en Educación Infantil y Magisterio en Educación Primaria.

La colaboración es fundamental para el desarrollo y la difusión de prácticas pedagógicas efectivas. Nuestro proyecto se ha centrado en la creación de un espacio donde alumnado y docentes han podido compartir y debatir sobre la utilidad e interés formativo de la asignatura, la metodología, las actividades y la evaluación.

Gestionar un aula diversa supone un reto para los y las docentes y contar con una formación adecuada en inclusión educativa parece una exigencia obvia. Nuestro empeño es contribuir a la adecuada preparación de los y las futuras docentes para gestionar la diversidad de los estudiantes, sentirla como un valor positivo y entenderla como un bien común. Además de potenciar el trabajo en equipo y reflexión, aspectos fundamentales de las competencias esenciales del perfil del profesorado inclusivo promovido por la Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Educación Inclusiva (EASNIE, 2012), denominado *Teacher Education for Inclusion* (TE4I).

Este material ofrece a otros compañeros y compañeras formadores de materias vinculadas a la educación inclusiva, enfoques teóricos y actividades revisadas tanto por el profesorado como los por estudiantes que han cursado esta asignatura previamente.

Esperamos que este trabajo pueda inspirar a los docentes universitarios animando a fomentar la colaboración con el estudiantado como un recurso valioso y accesible para mejorar su forma de enseñar.

CAPÍTULO I.

Competencias del docente inclusivo

1.

Formar en inclusión en la actualidad: un reto sin fin

La educación inclusiva exige que todos los profesores acepten la responsabilidad de crear escuelas y aulas en las que todos los estudiantes, sin distinción, puedan aprender y sentirse parte de ellas. Los profesores desempeñan un papel fundamental en la promoción de la participación y la reducción de la exclusión. Por lo que la formación en la detección de situaciones injustas resulta un buen punto de partida. Nos resulta necesario que lleguen a comprender como señalan Daniels et al. (2019), que las causas de la exclusión son socio-históricas, diversas y complejas, y relacionadas entre sí de múltiples formas. Es por ello por lo que es necesario un análisis sistémico que afronte la exclusión en las escuelas desde una perspectiva no meramente individual, sino que considere el contexto cultural, personal y social en el que dichos procesos tienen lugar.

Desde hace varias décadas, la importancia de desarrollar prácticas educativas que sean culturalmente receptivas, incluyentes y sensibles (Banks, 2009; Gay, 2010; Hattam y Zipin, 2009; Ladson-Billings, 1995; Smyth, 2011) ha ido en aumento, y con ella, la formación docente en inclusión.

Entendemos la formación docente, en esencia, como un proceso de asesoramiento para producir cambios en el “saber”, “hacer” y “creer” (Florian y Rouse, 2009), en el que las «nuevas representaciones» permitan guiar la futura práctica docente de manera consistente.

Saber	Hacer	Creer
- Estrategias de enseñanza - Qué necesitan los niños para aprender - Organización y gestión del aula - Dónde obtener ayuda en caso necesario - Detectar y evaluar las dificultades - Evaluación y seguimiento del aprendizaje de los niños - El contexto legislativo y político	- Convertir el conocimiento en acción. - Práctica reflexiva - Utilizar las pruebas para mejorar la práctica - Aprender a trabajar tanto con colegas como con estudiantes - Convertirse en un profesional "activista". - Convertirse en un profesional inclusivo	- Que merece la pena educar a todos los niños - Que todos los niños pueden aprender - Que los y las docentes tienen la capacidad de marcar la diferencia en la vida de los niños - Que los y las docentes pueden crear mayores oportunidades de aprendizaje - Que esta labor es responsabilidad de todos los profesores y no sólo una tarea para especialistas.

De ahí que el planteamiento y evaluación de la asignatura estén encaminados a estos propósitos. Asimismo, queremos reforzar la capacidad reflexiva y crítica de los estudiantes, centrada en la mejora de su propio proceso de aprendizaje como elemento estratégico para que sean conscientes de la necesidad de un desarrollo profesional permanente guiado por las exigencias de un mundo cambiante y complejo. Además, junto con esta imperiosa necesidad de formación a lo largo de las trayectorias laborales, no podemos olvidar que las asignaturas relacionadas con la inclusión educativa incorporan activismo, entendido como defensa activa de los derechos humanos, lo que implica, en la práctica, emprender acciones para lograr cambios sociales.

Llegados a este punto, hay que mencionar que el activismo no tiene por qué ser una confrontación directa, sino que puede abarcar multitud de formas cotidianas (individuales o colaborativas) de resistencia que pueden ser políticamente transformadoras, pero que operan de forma menos visible públicamente.

1.1. Enseñar educación inclusiva en el contexto español

Para aproximarnos al enfoque de **educación inclusiva en España**, es necesario hacer un recorrido histórico por las leyes educativas y su evolución con respecto a esta temática, tomando como referencia el documento de Gómez y Cela (2020). En 1978 la Constitución Española ya remarcaba en el artículo 27.2 que «la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales». Por lo que se reconoce el pleno derecho a la educación de todas las personas de forma igualitaria. Sin embargo, el punto de partida inicial de lo que hoy conocemos por educación inclusiva, no comenzó hasta la promulgación del Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial, en el que se plantea que «los alumnos disminuidos o inadaptados puedan llevar a cabo su proceso educativo en los Centros ordinarios del sistema escolar, en el régimen de mayor integración posible». Posteriormente, la Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) centra la atención en ofrecer una educación con base en los principios de normalización e integración, introduciendo así el término de «Alumnos con Necesidades Educativas Especiales». Se definen como alumnos escolarizados en escuelas ordinarias, pero que necesitan apoyos y medidas adaptadas para superar sus dificultades. Ya en 2002, con la Ley Orgánica 10/2002 del 23 de diciembre de Calidad de la Educación (LOCE), se prestó mayor atención a los alumnos con necesidades educativas especiales, alumnos extranjeros y «alumnos superdotados intelectualmente», abriendo más el campo de atención a la diversidad con base en los principios de no discriminación, normalización e integración.

En 2006, la Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOE), de 3 de mayo, incorpora un capítulo (I) para el Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, incluyendo en esta categoría a Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, Altas Capacidades Intelectuales, de integración tardía al sistema educativo y alumnos

con Dificultades Específicas del Aprendizaje; es decir, contempla una mayor profundización y ampliación en la atención a la diversidad. Por otra parte, esta ley intentó profundizar en una escolarización sin exclusiones y dotar a los centros de autonomía para ofrecer atención a todos los alumnos, favoreciendo así a la inclusión.

En la actualidad, la atención a la diversidad se rige por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, la cual trata de valorar la diversidad. A través de varios artículos se desarrolla la educación inclusiva. El *artículo 73* hace referencia al concepto de «alumnado con necesidades educativas especiales». Lo define como aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo. También se señala en este artículo que el sistema educativo debe contar con recursos para la detección, prevención y la atención a este alumnado.

Las leyes se suceden desde 1985 y nuestro marco legislativo, en apariencia bien intencionado, no ha sido capaz de combatir su efecto desmovilizador, en la práctica, sobre la capacidad de transformación y mejora hacia sistemas, políticas y prácticas educativas más inclusivas, orientadas a identificar y barreras.

Todo indica, por el momento, que nuestro país ha adoptado *una perspectiva hacia la diversidad del alumnado* anclada en el llamado *modelo médico* sobre la discapacidad, que separa al alumnado en la creencia de que esta diferenciación es buena y necesaria para ofrecer a cada uno la respuesta educativa más acorde con sus necesidades. Su preocupación y ocupación principal ha sido establecer procedimientos (evaluaciones de tipo psicopedagógico) que determinen quien está en una categoría u otra, para después derivarles hacia el tipo de centro/aula/servicio que mejor se ajuste, aparentemente, a sus *necesidades especiales*.

Sin duda, se ha producido una disincronía entre el marco normativo, sobre todo en sus desarrollos específicos, y cómo entienden la inclusión educativa las expertas y expertos, los organismos como la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) y numerosos docentes y formadores, entre los que nos encontramos.

2.

¿Qué entendemos por educación inclusiva?

La educación inclusiva ha sido objeto de multitud de aproximaciones conceptuales diferentes. En la actualidad, la educación inclusiva no es solo una dirección para cambiar la educación de las personas con discapacidad (véase: ONU, 2006, artículo 24); sino que puede comprenderse como un nuevo modelo de escuela, que responda específicamente a las diversas necesidades de las sociedades contemporáneas y sea coherente con los valores democráticos sobre los que se construyen estas sociedades (Artiles *et al.*, 2007; Opertti *et al.*, 2014). Por lo que la educación inclusiva también puede entenderse como un enfoque transformador de la educación, que la orienta a reformar junto a sus procesos y organización (Ainscow y Cesar, 2006; Giangreco y Suter, 2015), considerando que las reformas deben hacerse en varios planos del sistema educativo y del centro.

De acuerdo con la UNESCO, la educación inclusiva hace referencia a lo siguiente:

La educación inclusiva es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos. [. . .] Como principio general, debería orientar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria (UNESCO, 2009, p. 8).

Okkolin *et al.* (2018), en un intento de estudiar y organizar los discursos que emergen sobre la educación inclusiva, hicieron una clasificación de tres tipos. El primero se refiere a la inclusión de las personas con discapacidad. El segundo «se centra en determinadas poblaciones consideradas las más vulnerables y marginadas, aunque articula la necesidad de abordar cuestiones de acceso, participación y rendimiento, dirigiendo educación inclusiva para todos» (Okkolin *et al.*, 2018, p. 423). Por último, la heterogeneidad se enfatiza en el tercer discurso, en el que la diversidad se convierte en el «punto de partida de la teoría y la práctica educativas» (Okkolin *et al.*, 2018, p. 423).

No podemos obviar que la inclusión educativa exhibe numerosas interpretaciones dependiendo del contexto y país (Anderson *et al.*, 2014; Artiles *et al.*, 2007; Göransson y Nilholm, 2014; Reindal, 2016; Slee, 2011). Por ejemplo, en Sudáfrica, la inclusión en educación se desarrolla dentro de un panorama político, social y cultural más amplio, relacionado con la promoción de los derechos humanos, las libertades, la igualdad y la dignidad (Engelbrecht, 2020).

Una de las definiciones ampliamente utilizadas y consensuadas por su grado de concreción es la propuesta por Ainscow *et al.* (2006). Estos autores recogen y ordenan lo esencial del concepto, haciendo referencia a que la inclusión es un **proceso sistémico** de mejora e **innovación** educativa para promover la **presencia**, el **rendimiento**, **progreso** y **participación** de todo el alumnado en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos **alumnos o alumnas más vulnerables** a la exclusión, el fracaso escolar o la marginación, **detectando** y eliminando, para ello, las **barreras** que limitan dicho proceso.

Si atendemos a tal *definición* podemos observar que estamos ante una propuesta en la que se encuentran varios **elementos centrales**:

- La inclusión es un principio educativo general vinculado al *reconocimiento y valoración de la diversidad humana* que, como tal, abarca al conjunto de elementos de un sistema educativo, razón por la cual debe verse como un proceso *sistemático*.

- La inclusión no es un hecho puntual o un nivel que se puede dar por conseguido en un momento determinado. Es un *proceso* implicado con la tarea de implementar y sostener mejoras e innovaciones para responder más positivamente a la *diversidad del alumnado*, tanto en la escuela como en la comunidad.
- *La inclusión busca maximizar la presencia, la participación y el aprendizaje y rendimiento de todos los estudiantes.* Con *presencia* se hace referencia al lugar donde son escolarizados y educados los estudiantes. La inclusión educativa se entiende muchas veces de forma restrictiva, solo como un asunto de localización, de tipo de centros o de aulas. Pero si bien esta es una condición necesaria, claramente no es suficiente. Para poder hablar de inclusión, es imprescindible hablar también de participación y de aprendizaje.

El término *participación* se refiere a la calidad de las experiencias que se encuentran en la escuela y la preocupación por su bienestar personal y social. Pero también hace referencia a la participación de todo el alumnado en la vida de la escuela, lo que implica ser *reconocidos*, valorados y aceptados como miembros de la comunidad, considerando a todos ellos necesarios para la misma (Puig Rovira *et al.*, 2012). El *aprendizaje* hace mención a la función de asegurar «el conocimiento» que la educación escolar debe garantizar a todo el alumnado, en los términos de las *competencias básicas e imprescindibles* para su futura inclusión social y laboral. Todo ello implica asumir que la finalidad última de la acción educativa que se lleva a cabo con cada alumno y alumna está contribuyendo a garantizar su calidad de vida actual y futura. Por último, *progreso*, que tiene que ver con la permanencia y las cualificaciones válidas para insertarse a la sociedad.

Como vemos, aproximarnos al concepto «inclusión educativa» puede ser abordado desde distintas perspectivas. Por su parte, autores como Holmqvist y Lelinge (2020) diferencian cuatro grandes formas

de entender la inclusión en educación en función de los destinatarios de referencia: básica, en el aula, general y de contenido.

La inclusión básica hace referencia a la necesidad de que toda la población en edad escolar tenga la posibilidad de acceder a una escuela. Esta acepción es utilizada en países con menos recursos económicos donde la educación no está garantizada para todos (Sharma y Mullick, 2020). En segundo lugar, la inclusión en el aula implica que todos los estudiantes sean enseñados dentro de la misma clase, con independencia de sus condiciones. Para ello, el profesorado ha de desarrollar estrategias y habilidades que les faciliten educar a alumnos con diversas aptitudes, lo que supone un reto para su desarrollo profesional (Kurniawati *et al.*, 2014). Esta concepción supone, por lo tanto, un cambio en la pedagogía como la creación de grupos flexibles, el apoyo docente, etc. (ECHEITA, 2024).

Por otro lado, la inclusión general es aquella que no solo tiene en cuenta las particularidades cognitivas individuales, sino también los aspectos sociales del alumnado. Esto implica que se tengan en cuenta las características socioeconómicas, culturales y religiosas de cada estudiante además de las fortalezas y habilidades que son necesarias fuera de la escuela (Väyrynen y Paksuniemi, 2020). Finalmente, según esos autores, la inclusión de contenidos significa trabajar para realizar una identificación precoz y dar apoyo a aquellos alumnos que presenten dificultades en la escuela. Es decir, hacer accesible el conocimiento de forma que el aprendizaje sea significativo para todo el alumnado. Es decir, como ya comentamos anteriormente, la inclusión educativa debe hacer referencia a todos los y las estudiantes, no solo a aquellos que presentan dificultades o situaciones de vulnerabilidad (UNESCO, 2020).

Por su parte, Lindmeier y Lindmeier (2024), al hablar de educación inclusiva establecen una diferenciación entre el discurso de justificación y el discurso de implementación. El primero se centra en el establecimiento de evidencias para la necesidad de generar entornos inclusivos dentro de las escuelas en general y de las aulas en particular. El discurso de la implementación pretende trascender a la jus-

tificación, poniendo el foco en la necesidad de concretar la inclusión mediante acciones precisas y delimitadas; es decir, es importante que los docentes dispongan de los conocimientos teóricos, pero también que desarrollen habilidades y competencias inclusivas, así como que reciban recursos, estrategias, materiales idóneos para poder diseñar e implementar prácticas inclusivas.

En esta línea se plantea este material, como una herramienta para complementar la formación de los docentes. No obstante, antes es preciso delimitar qué implica ser un docente inclusivo.

2.1. ¿Qué implica ser un docente inclusivo?

Sin lugar a duda, la pregunta que titula este apartado es compleja y permite respuestas multidimensionales, lo que hace que la pretensión de responderla de manera exhaustiva desborde la finalidad de este epígrafe. Las respuestas a esta pregunta nos deberían llevar a pensar y repensar qué es lo que enseñamos a nuestros estudiantes universitarios para que puedan llegar a ser eso, «buenos docentes inclusivos». Lo que sabemos es que los y las docentes que traten de gestionar aulas diversas deben de estar dotados de los conocimientos, capacidades, disposiciones, valores y habilidades pertinentes. Además de fuertes habilidades de comunicación y escucha. También deberían desarrollar actitudes como la curiosidad, la apertura mental, la conciencia de los demás, la tolerancia y expectativas altas para los estudiantes (OCDE, 2017).

Aunque han sido varios los investigadores que han tratado de manera directa o indirecta de dirigir esta cuestión, compartimos con la profesora Parrilla (2003), quien señaló que era necesario forjar una **nueva identidad profesional de aquellos y aquellas docentes proclives a la inclusión**, que comprendería un conjunto de aspectos, que coinciden con los que desarrollamos en nuestra asignatura, entre ellos:

- **Aceptación de todo el alumnado como propio.** Los alumnos del grupo clase son responsabilidad del profesor tutor o la pro-

fesora tutora, independientemente de las características personales que tengan. En algunos casos, la tutoría puede ser compartida con otros docentes de apoyo, pero ello no debe significar la derivación ni el desentendimiento del aprendizaje o desarrollo de ese alumnado.

- **Aula y centro ordinario como espacio preferente de atención.** Los estudiantes deben hallar la atención a sus necesidades educativas en entornos lo más normalizados posibles, con los apoyos necesarios. La escolarización en centros de educación especial debe reservarse exclusivamente para aquellos estudiantes para los cuales los centros ordinarios ya han agotado toda su capacidad de atención.
- **Conocimiento sobre las diferencias de los estudiantes.** El profesorado debe conocer, para poder colaborar con los profesionales que las llevan a cabo, las formas de evaluación de las situaciones de singularidad del alumnado (derivadas de discapacidad o de factores sociales), así como las formas de atención y participación para el aprendizaje.
- **Estrategias para la inclusión.** Para facilitar la atención a la diversidad es necesario el dominio de decisiones curriculares y metodologías que faciliten el mayor grado de participación y aprendizaje. En este sentido es necesario planificar para todos (programación multinivel, diseño universal . . .), diversificar las actividades para el mismo objetivo, ajustar el grado y tipo de ayudas, así como evaluar los distintos grados de consecución de un mismo objetivo.
- **Apoyos para la inclusión.** Es imprescindible aprender a emplear la capacidad de los estudiantes para ofrecerse ayudas mutuas para el aprendizaje (tutoría entre iguales, aprendizaje cooperativo); la colaboración permanente con otros docentes, buscando formas de docencia compartida y de reflexión sobre la práctica observada, como mecanismo de mejora; y la participación de la comunidad, especialmente las familias.

- **Colaboración con los profesionales de apoyo.** El profesorado tutor debe conocer los procedimientos de actuación de los profesionales de apoyo, para poder participar activamente en la identificación de singularidades y la elaboración de planes personalizados, con su puesta en práctica, seguimiento y valoración. Esta colaboración fomentará la disposición de apoyos dentro del aula ordinaria de forma preferente y permitirá ofrecer el apoyo singular dentro del aula de referencia, siempre que sea posible.

Por su parte, también, autoras como Spratt y Florian (2013) señalan algunos principios en los que debe basarse la formación a futuros docentes con una perspectiva inclusiva:

- La diferencia debe ser considerada como un aspecto esencial del desarrollo humano en cualquier conceptualización del aprendizaje.
- Los y las docentes deben sentirse más capacitados (o más convencidos) para enseñar a todos los y las estudiantes.
- Los docentes debe desarrollar continuamente nuevas formas creativas de trabajar con los demás.
- Los docentes deben poner en práctica un aula multinivel.

En este sentido, la preparación de los profesores para satisfacer las necesidades, cada vez más diversas, de los alumnos y alumnas en las aulas, constituye actualmente un área clave en el debate político a nivel europeo. La importancia de la formación docente es una premisa en la que coinciden todas las investigaciones centradas en educación inclusiva, en concreto, se destaca la necesidad de la formación en competencias docentes inclusivas (Cardona-Molto *et al.*, 2020). Y esta formación no se limita a los futuros docentes, sino que tiene que llegar tanto a los docentes en formación como a los docentes en activo (Nistal *et al.*, 2024). La Comisión de la Unión Europea (2008) destacó que «la calidad de los profesores, formadores y demás personal educativo es el factor más importante dentro de la escuela

que afecta al rendimiento de los alumnos» (p. 8) y, en consecuencia, debe ser reflexionada con la atención que merece.

2.2. ¿Qué competencias deben adquirir los estudiantes de grado para responder a la diversidad del alumnado?

Como se ha indicado, el desarrollo profesional docente inicial (y permanente) en la educación inclusiva es una tarea de primera importancia para instalar capacidades en las escuelas que les permitan enfrentar los múltiples desafíos que implica la enseñanza en entornos educativos cada vez más heterogéneos y de mayor complejidad.

Como ya señalamos anteriormente, los docentes que enseñan de manera inclusiva tendrían una forma de pensamiento pedagógico con elementos distintivos que, según algunos autores como Florian y Rouse (2009) dependen de lo que el profesorado «crea» (expectativas y confianza en los alumnos), «sepa» (sobre conocimientos sobre metodologías) y «haga» (acciones diversificadas en el aula por intereses, capacidades). Además, están alejados del esquema caracterizado por las concepciones deterministas sobre la capacidad de aprender del alumnado y por las prácticas escolares homogéneas, contemplando a la mayoría de los estudiantes. Por otro lado, hay evidencias acerca del componente afectivo en el aprendizaje. Es decir, acerca del vínculo emocional que el docente establece con los estudiantes, así como con su propia motivación e identidad (Brien *et al.*, 2017). En este sentido, el docente con una orientación inclusiva se detiene a conocer a los estudiantes, fomenta interacciones positivas con y entre ellos (Yin *et al.*, 2017) y es responsable de encontrar maneras de asegurar una variedad de experiencias ricas dentro y fuera del contexto escolar (Sheehy y Budiyo, 2015).

En esta línea, investigaciones centradas en conocer las competencias que caracterizan (y deben manifestar) los docentes inclusivos, han planteado una serie de habilidades que todo docente inclusivo debería trabajar y reforzar para llegar a desarrollar una práctica

docente inclusiva y excelente. En concreto, el trabajo de Carpintero *et al.* (2020) resalta que son once las competencias que caracterizan a un docente inclusivo (1 – Dominio sobre la materia; 2 – Comunicación; 3 – Planificación y organización; 4 – Trabajo en equipo; 5 – Emocional; 6 – Ética; 7 – Adaptación a las diferencias; 8 – Innovación educativa; 9 – Vínculos en la comunidad; 10 – Liderazgo pedagógico; 11 – Tecnología), y es tarea de las y los profesores conocer y valorar el grado en el que manifiestan estas competencias, con el objetivo de centrar su formación docente continua en la mejora y potenciación de aquellas competencias que tienen una puntuación menor.

Estas autoras, además de incidir en la importancia de la formación docente continua, ponen en valor el trabajo autónomo, tanto de autoformación (Beunza-García *et al.*, 2024) como de autoevaluación de competencias (Biencinto *et al.*, 2021).

En la investigación existe, por tanto, consenso al considerar que, para desarrollar prácticas inclusivas, los docentes deben estar dotados no solo de predisposiciones y creencias apropiadas para satisfacer las diversas necesidades de las y los estudiantes, sino también de competencias (Agencia Europea, 2012; Engelbrecht, 2013; Nistal *et al.*, 2024). En este sentido, en el proyecto TE4I (Teacher Education for Inclusion, <https://www.european-agency.org/projects/te4i>) se elaboró **un perfil profesional del docente de la educación inclusiva**. En él se identifican cuatro valores básicos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje como base de la labor de todo el profesorado, que están asociados a ocho ámbitos de competencia docente, incluidas la comprensión del concepto de educación inclusiva, la percepción de las diferencias de los alumnos como algo valioso y la promoción del aprendizaje académico, práctico, social y emocional de todo el alumnado. El **Perfil profesional del docente de educación inclusiva** pretende guiar el ejercicio docente en cualquier posible escenario de diversidad que pueda encontrarse en las aulas, tratando de garantizar en todo momento una educación de calidad. A continuación, se plasman en cinco tablas cada valor del Perfil profesional junto con las ocho áreas de competencias que deberían conseguirse.

Estas áreas de competencia se componen de tres elementos: actitudes, conocimientos y habilidades. Una actitud o creencia necesita un conocimiento o nivel de comprensión y, posteriormente, habilidades necesarias para aplicar este conocimiento a una situación práctica. Los valores y áreas de competencia para la educación inclusiva proporcionan a los docentes las bases que necesitan para trabajar con estudiantes con diferentes necesidades dentro del aula ordinaria. Es una distinción importante, que pone el foco de la inclusión más allá del hecho de solucionar las necesidades de determinados grupos de estudiantes (por ejemplo, los que tienen necesidades educativas especiales). Los valores y áreas de competencia refuerzan la idea de que la educación inclusiva es un enfoque para todos, no solo para un grupo particular de estudiantes con determinadas necesidades educativas.

Tabla 1. Áreas de competencia de la enseñanza inclusiva

Valores fundamentales	Áreas de competencia	
Apoyar a todo el alumnado	Promover el aprendizaje académico, práctico, social y emocional para todos.	Adoptar enfoques de enseñanza eficaces en clases heterogéneas, basados en el entendimiento de una gama de procesos de aprendizaje y cómo apoyarlos.
Trabajo en equipo	Trabajar con los padres y las familias para involucrarlos en el aprendizaje de forma eficaz.	Trabajar con otros profesionales de la educación, incluida la colaboración con otros docentes.
Valorar la diversidad del alumnado	Comprender el significado de educación inclusiva (p. ej., que se basa en la creencia en la igualdad, los derechos humanos y la democracia para todos).	Respetar, valorar y considerar la diversidad del alumnado como algo valioso.
Comprometerse con el desarrollo profesional	Ser profesionales reflexivos (es decir, autoevaluarse de forma sistemática).	Considerar la formación inicial de docentes como la base para el aprendizaje profesional continuo.

Fuente: Elaboración propia desde el contenido de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2012). Educativas Especiales: Perfil profesional del docente en la educación inclusiva», 2012, pp. 15-17.

Tabla 2. Áreas competenciales para el docente inclusivo I: Apoyar al alumnado

Área de competencia	Promover el aprendizaje académico, personal, social y emocional de todos y todas
Actitudes	La capacidad de aprendizaje y potencial se verá motivado por las altas expectativas del profesorado, desarrolladas en la actividad social del aprendizaje académico, práctico, social y emocional, potenciando la autonomía y la autodeterminación escuchando sus voces en la toma de decisiones.
Conocimientos	Se debe tener en cuenta los diferentes modelos de aprendizaje y desarrollo de habilidades sociales y comunicativas. Las familias son un recurso de gran valor, expertos en el desarrollo de sus hijos e hijas.
Destrezas y habilidades	El profesorado como comunicador verbal y no verbal -para familias y alumnado- debe facilitar un entorno seguro de aprendizaje en el que se desarrollen competencias y autonomía, apoyándose en las habilidades sociales y el aprendizaje cooperativo, valorando y evaluando todo tipo de aprendizaje.
Área de competencia	Enfoques educativos efectivos en clases heterogéneas
Actitudes	«Aprender a aprender» debe ser el objetivo del aprendizaje con profesorado eficiente para todo el alumnado facilitando el aprendizaje sin expectativas limitantes a pesar de que pueda necesitarse adaptaciones.
Conocimientos	El conocimiento del docente debe abarcar desde la organización del aula, los comportamientos positivos y los procesos de aprendizaje hasta la identificación de barreras y sus implicaciones de metodología con el fin de desarrollar competencias en un entorno físico y social propicio valorando sus logros (evaluación formativa). Se debe dar respuesta a las necesidades, con enfoques personalizados pudiendo precisar planes individuales para el alumnado.
Destrezas y habilidades	Fomentar el empleo de diferentes métodos de enseñanza exitosos y uso de la tecnología, fomentando el trabajo individual y colectivo con alumnado y familias a través del liderazgo positivo y empleo de habilidades verbales y no verbales, trabajando cooperativamente, también, en la resolución de problemas. La evaluación sumativa y formativa debe evitar la categorización del alumnado y el impacto negativo de las barreras del currículo previamente analizadas.

Fuente: Elaboración propia del contenido de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2012). Perfil profesional del docente en la educación inclusiva», 2012, pp. 15-17.

Tabla 3. Áreas competenciales para el docente inclusivo II: Trabajo en equipo

Área de competencia	Trabajar con padres y las familias
Actitudes	El profesorado debe ser responsable de la comunicación con las familias, valorando la colaboración con estas y respetando sus raíces y opiniones.
Conocimientos	El trabajo en equipo es necesario en la educación inclusiva, al igual que desarrollar competencias personales positivas cuyo impacto se refleja en los objetivos personales.
Destrezas y habilidades	La comunicación correcta y eficaz con todas las familias facilitará su compromiso con el aprendizaje de sus hijos e hijas.
Área de competencia	Trabajar con un amplio número de profesionales
Actitudes	La colaboración y el trabajo en equipo con los profesionales son fundamentales para la educación inclusiva y el desarrollo personal.
Conocimientos	El trabajo en equipo tanto de la comunidad docente como de las familias, alumnado y otros profesionales conlleva beneficios. Estas redes de apoyo deben fomentar las interacciones y conocer la terminología y las perspectivas acordadas.
Destrezas y habilidades	La comunidad formada debe estar constituida por otras pequeñas comunidades —como las diferentes aulas— a través del liderazgo que facilite las relaciones y el uso de recursos internos y externos. Se debe recurrir a habilidades verbales y no verbales para facilitar los procesos como la evaluación y progreso del centro.

Fuente: Elaboración propia del contenido de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2012). Perfil profesional del docente en la educación inclusiva, 2012, pp. 15-17.

Tabla 4. Áreas competenciales para el docente inclusivo III: Valorar la diversidad del alumnado

Área de competencia	Concepciones del significado de la educación inclusiva
Actitudes	La reforma social que la educación inclusiva conlleva la apuesta y creencia por la igualdad, los derechos humanos y la democracia a través de una respuesta educativa de calidad que garantice la participación de todo el estudiantado.
Conocimientos	Conseguir la presencia, participación y consecución de todo el alumnado a través del estudio teórico y aplicación del sistema educativo, la educación inclusiva y su terminología.
Destrezas y habilidades	Analizar para mejorar las creencias personales, así como las acciones que las reflejan y sus consecuencias, tratando de garantizar el respeto a la diversidad, a través de valores, acciones y lenguaje.
Área de competencia	El punto de vista del docente ante las diferencias
Actitudes	La diversidad, además de ser lo común en nuestra sociedad, incrementa el valor y el número de oportunidades de aprendizaje, por lo que se debe apreciar y considerar al igual que la voz del estudiantado. El ejercicio docente y las decisiones que se toman en él tienen impacto sobre el estudiantado (en su autoestima, potencial y oportunidades de aprendizaje).
Conocimientos	Se deben conocer las diversidades del alumnado, siendo esta fuente de información y utilidad para diseñar actuaciones de aprendizaje. Siendo la diversidad un ente dinámico, la escuela como comunidad debe garantizar su incidencia positiva sobre el aprendizaje y la autoestima.
Destrezas y habilidades	La diversidad como recurso en la enseñanza, aprendiendo a aprender de ella. Crear comunidades de aprendizaje que se focalicen en los logros.

Fuente: Elaboración propia del contenido de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2012). Perfil profesional del docente en la educación inclusiva», 2012, pp. 15-17.

Tabla 5. Áreas competenciales para el docente inclusivo IV: Comprometerse en el desarrollo profesional

Área de competencia	Los docentes son profesionales que deben reflexionar
Actitudes	El profesorado debe desarrollar una pedagogía personal basada en la práctica reflexiva, la planificación y elección de estrategias específicas para facilitar su trabajo y el trabajo colaborativo con familia y resto de profesionales.
Conocimientos	Los métodos de evaluación y de investigación docente deben facilitar el desarrollo de estrategias de resolución de problemas y metacognitivas.
Destrezas y habilidades	En la evaluación y reflexión del ejercicio docente y el aprendizaje se debe involucrar al resto de profesionales y escuela.
Área de competencia	La formación inicial docente como base para el aprendizaje y desarrollo personal continuo
Actitudes	La docencia en la educación inclusiva es un proceso de aprendizaje continuo y activo ya que se debe garantizar una respuesta a las necesidades cambiantes del alumnado.
Conocimientos	Se debe conocer la ley educativa y las responsabilidades del profesorado, así como los diferentes modos de continuar la formación que progrese hacia la educación inclusiva.
Destrezas y habilidades	Búsqueda de estrategias de innovación y aprendizaje que fomenten el desarrollo. Considerar en su desarrollo al resto de profesionales y la comunidad.

Fuente: Elaboración propia del contenido de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2012). Perfil profesional del docente en la educación inclusiva», 2012, pp. 15-17.

Después de contemplar las competencias con aquellas actitudes, conocimientos y habilidades que deben adquirir, resulta, quizás, más sencillo contar con una idea más precisa de todos los contenidos que deben ser considerados a la hora de impartir esta asignatura. Es cierto que resulta prácticamente imposible adquirir todos estos contenidos en una sola materia de los grados de Magisterio. En este sentido, muchas de las competencias propuestas se deben adquirir

en otras asignaturas e incluso son producto de la propia titulación y la práctica. Por tanto, el mejor contexto que encontramos para el desarrollo profesional continuo es partir desde una perspectiva comunitaria, ya que es en la comunidad donde se buscan experiencias que favorezcan una participación en condiciones de igualdad entre los agentes escolares y no escolares implicados. Ubicar su desempeño dentro de un entorno involucra acciones en las que su formación se fundamenta en la comunidad y en las que el contacto con el alumnado no se limita a lo que sucede en el aula, sino que implica procesos de reconocimiento y comprensión de los diversos ambientes en los que se desenvuelven.

En definitiva, interpretar la diversidad como un hecho natural e incuestionable, que afecta a todo el alumnado sin excepciones, se convierte en una tarea y responsabilidad de todo el profesorado del grado.

CAPÍTULO II.

Contenidos relacionados con la inclusión

1. Enseñando educación inclusiva desde EEES

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supuso un reto interesante para atender a las necesidades sociales actuales, y a una enseñanza que ligue el saber y la vida para enriquecer a los estudiantes ética y críticamente. Los créditos ECTS (*European Credit Transfer Student*) plantean el peso de las materias en los planes de estudio sin la equivalencia estricta con las horas presenciales de clase. Más allá del cumplimiento de unas directrices «burocráticas» respecto a la docencia (formulación de fichas y guías docentes planteadas desde el formato de las competencias y los resultados de aprendizaje y desde el cálculo de actividades a desarrollar en las diferentes sesiones de clase), el crédito europeo pondera el peso de las materias concretando la dedicación necesaria de estudio que requiere por parte del estudiante. En el Real Decreto 1125/2003 del 5 de septiembre (BOE de 18 de septiembre de 2003), en el artículo 3 se indica que:

El crédito europeo es la unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios y se obtiene por la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudios de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para

alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios.

Para muchos docentes aún supone un reto porque cuestiona las clases magistrales como única vía metodológica, no por innecesarias, sino porque nos ubica en los procesos de enseñanza y aprendizaje, una «loable filosofía que subraya el énfasis en el aprendizaje (es decir, en quien aprende, en los procesos que en él se producen), por delante de la enseñanza» (Gimeno, 2005, p. 164). El aprendizaje desde el crédito europeo no se circunscribe a las horas de clase, y se concibe como un proceso que se debe nutrir de otras fuentes, otros procedimientos a los habituales de la toma de apuntes, y se realiza en otros espacios. La enseñanza, de igual modo, se despliega en otros tiempos y espacios que no se circunscriben al aula ni al examen final.

No obstante, después de estos años de implantación de la reforma derivada del programa europeo de convergencia para las universidades, la enseñanza centrada en los procesos de aprendizaje y el seguimiento personalizado se lleva a cabo en unas condiciones estructurales que a veces complican la concreción de una respuesta adecuada. Especialmente, las altas ratios alumnado-profesorado y el elevado número de créditos (asignaturas) a impartir por el profesorado que, junto a labores de gestión e investigación, configuran circunstancias que no podemos soslayar. Condiciones poco propicias para favorecer la reconstrucción del pensamiento deliberativo práctico de los futuros docentes si valoramos el diálogo, la reflexión colectiva y el apoyo individualizado como caminos a transitar conjuntamente el docente y los estudiantes.

1.1. ¿Qué enseñamos? Contenidos de la asignatura

Han sido muchos los autores que se han centrado en los contenidos que deben abordarse en esta materia. En este sentido, autores como Pijl y Meijer (1997) sugirieron tres grandes grupos de factores relativos a la implantación de la educación inclusiva:

(1) **externos:** es decir, la opinión pública y la consiguiente legislación/política, normativa y financiación, (2) **escolares:** es decir, la estructura para prestar servicios especiales en las escuelas, el papel de la educación especial, el sistema de apoyo, la descentralización y la cooperación entre escuelas, y (3) **docentes:** esto es, la actitud del profesor, tiempo de instrucción disponible, conocimientos y habilidades y métodos de enseñanza.

Los componentes que deben abordarse en los programas de formación del profesorado, como el desarrollo de habilidades de gestión del comportamiento, la construcción de experiencias de aprendizaje eficaces, la gestión de planes de estudio inclusivos para todo el alumnado, la comprensión de teorías de la enseñanza, las características de la discapacidad, las actitudes hacia los alumnos con discapacidad y las cuestiones legales y éticas relacionadas con la educación inclusiva, entre otros.

En primer lugar, consideramos que los estudiantes de magisterio deben conocer un marco sólido de derechos humanos y desigualdades en educación. En este sentido, estamos de acuerdo con Goodwin y Darity (2019), cuando señalan que una de las funciones de los profesores universitarios de áreas relativas a la inclusión es poner en práctica los mecanismos internacionales y nacionales **de derechos humanos**. Cuando se pregunta a los estudiantes de magisterio qué saben de los derechos en general y de las convenciones de las Naciones Unidas que se relacionan directamente con su trabajo como docentes, generalmente se obtiene el silencio por respuesta, o afirmaciones del tipo «nunca he pensado en ello». No obstante, su reflexión en el aula resulta necesaria dado que la educación inclusiva se basa en estos derechos abordados desde un enfoque holístico, donde el profesorado tiene un rol más allá de meros transmisores de contenidos.

En este sentido, el informe de la Comisión Europea de 2011 sobre la actividad de aprendizaje entre iguales centrada en el desarrollo profesional del profesorado sugiere que «no todos los aspectos de la enseñanza pueden describirse o definirse por completo; aspectos como los valores profesionales, las disposiciones y las **actitudes del**

profesor pueden ser tan importantes como los aspectos más medibles y cuantificables» (p. 7).

En segundo lugar, de acuerdo con las investigaciones al respecto, **la formación en inclusión debe incluir necesariamente contenidos sobre las leyes y la legislación** que apoyan las prácticas de enseñanza inclusiva, ya que su conocimiento supone consecuencias positivas en las creencias y actitudes de los docentes (Loreman *et al.*, 2007). En la formación de futuros docentes, también resulta importante, desarrollar una terminología compartida, ya que cada vez el enfoque de diversidad resulta más amplio (Saloviita, 2005). No podemos olvidar que la educación inclusiva se basa en una serie de concepciones y valores sobre el tipo de sociedad a construir y la persona ideal a desarrollar. Si queremos tener sociedades más inclusivas, más pacíficas y respetuosas con las diferencias humanas, es esencial que los futuros docentes tengan la oportunidad de trabajar estos conocimientos. Por lo tanto, se debe de ir más allá de la estrecha idea de la inclusión como medio de entender y superar un déficit. Ahora se acepta ampliamente que se refiere a cuestiones de género, etnia, clase, condiciones sociales, salud y derechos humanos que abarcan la implicación, el acceso, la participación y el logro universal (Ouane, 2008).

En relación con esto, el profesorado universitario tiene, primeramente, que hacer un trabajo previo de reflexión sobre los valores en capacitismo, racismo, sexismo y otras formas de ideologías y discursos discriminatorios. Para Rutherford (2021) aprender y enseñar explícitamente sobre el capacitismo inconsciente, la conciencia crítica y las ideologías que han influido en nuestras creencias, como formadores de docentes y aspirantes a profesores, podría facilitar la comprensión de los mecanismos de construcción de representaciones discriminatorias y estereotipos. **Tomar conciencia de las desigualdades sociales, como el capacitismo,** puede provocar una mayor vigilancia, atención y defensa en relación con, en este caso, los estudiantes con discapacidad y su derecho a la educación.

La discapacidad como construcción social ha estado históricamente subordinada a narrativas sociales y culturales, que han expulsado

a las personas con discapacidad a los márgenes por considerarlas de segunda categoría debido a que no se enmarcan en la norma. A pesar de la creciente comprensión de que la discapacidad es parte de la experiencia humana, las vidas de las personas con discapacidad continúan siendo devaluadas.

Esta toma de conciencia facilita la enseñanza de los conceptos de interseccionalidad y conciencia crítica, con los que se analiza la naturaleza deficitaria de las ideologías hegemónicas y su influencia.

El Informe Mundial sobre la Discapacidad (OMS, 2011) Sandoval y Waitoller, (2022) también sugiere que «la formación adecuada de los profesores ordinarios es crucial para que tengan confianza y sean competentes en la enseñanza de niños con necesidades diversas» (p. 222). El informe subraya claramente la necesidad de que esta formación se centre en las actitudes y los valores, no solo en los conocimientos y las habilidades. En resumen, se puede afirmar que la educación inclusiva puede considerarse apuntalada por los valores de la igualdad, la participación, el desarrollo y el mantenimiento de las comunidades y el respeto a la diversidad. **Los valores que tiene un profesor o profesora son un determinante esencial de sus acciones.**

Los valores son principios que pueden evidenciarse en las acciones del profesorado y que se convierten en conocimientos prácticos enriquecidos por la teoría, como resultado de las oportunidades de aprendizaje presentadas durante los cursos de formación del profesorado. Estos valores constituyen la base para que todos los y las docentes adquieran conocimientos, desarrollen la comprensión y pongan en práctica las habilidades necesarias para trabajar en la educación inclusiva. Ya hemos visto los valores asociados al Perfil del profesorado Inclusivo en las tablas presentadas anteriormente.

La educación inclusiva supone, en parte, encontrar diferentes métodos y enfoques para los alumnos cuyo conocimiento del contenido, habilidades y destrezas de estudio, entre otras cosas, difieren entre sí. Además, hay pruebas de que «los profesores que aceptan la responsabilidad de enseñar a una amplia diversidad de estudiantes, y que

confían en sus capacidades de gestión, pueden aplicar con éxito programas para una amplia gama de alumnos» (Avramidis y Norowich, 2002, p. 140). En una revisión realizada por Kurniawati *et al.* (2014), cuyo objetivo era examinar la literatura centrada en los programas de formación del profesorado para la inclusión de alumnos con NEE en educación primaria, encontraron que los profesores tenían actitudes significativamente más positivas en el componente cognitivo-afectivo en comparación con los profesores del grupo de control. Aunque es posible que la mejora de los conocimientos y del componente cognitivo-afectivo de las actitudes sea insuficiente para mejorar el componente conductual. Se ha sugerido que para que los docentes estén más dispuestos a acomodar las necesidades de aprendizaje de los alumnos con NEE, no solo deben tener estrategias de enseñanza y conocimientos relevantes, sino también confianza para ser más proactivos en la implementación de la inclusión (Forlin *et al.*, 2009).

Por su parte, Lindmeier y Lindmeier (2024) sintetizan lo expuesto hasta ahora, destacando cuatro indicadores que hay que considerar para que la adecuada implementación de la educación inclusiva en la formación de docentes inclusivos. En primer lugar, es necesario considerar los **conceptos** relacionados con la inclusión, de tal forma que los docentes en formación tomen conciencia sobre el tema y amplíen sus conocimientos. También es preciso que reflexionen y adquieran nociones sobre las **políticas** centradas en inclusión, ofreciendo la información necesaria y favoreciendo espacios para la reflexión y la discusión. Asimismo, conviene la reflexión sobre las **estructuras y sistemas** que rodean y que participan en la inclusión, para que desarrollen conciencia sobre la importancia de las redes, así como dar voz al grupo de estudiantes para que compartan su visión. Finalmente, es necesario materializar los contenidos, ofreciendo **prácticas** reales, en forma de materiales, estrategias, actividades, participación y colaboración con docentes en activo.

En síntesis, podemos decir que, de acuerdo con la literatura, las asignaturas que giren en torno a la educación inclusiva deben abordar temáticas relativas a derechos humanos, legislación, concep-

tos relativos a la discriminación y la igualdad, conocimiento realista y práctico sobre los distintos colectivos con necesidades de aprendizaje y metodologías y experiencias que favorezcan la inclusión de todo el alumnado.

1.2. ¿Cómo lo hacemos? Planteamiento metodológico

La aspiración por una educación más inclusiva es todo menos sencilla. Más bien resulta una empresa compleja (como la propia sociedad en la que nos desenvolvemos), incierta, sujeta a fuertes conflictos de valor y, por lo tanto, muy dilemática. En efecto, como nos recuerdan Dyson y Millward (2000, p. 159), aspiramos a ofrecer al mismo tiempo una educación común para todos, pero también bien adaptada y personalizada a las diferentes necesidades y características de cada aprendiz. Entonces cabe pensar: ¿cómo debemos enseñar la asignatura?, ¿de qué forma resultaría más eficaz que los estudiantes se sientan confiados y seguros en sus habilidades? Lo que al menos sabemos es que hay una postura vital esencial para la práctica inclusiva que no se puede lograr mediante una transmisión únicamente de «conocimientos».

Varios investigadores (Birman *et al.*, 2000; Garet *et al.*, 2001) se han hecho eco de la importancia de que los programas de preparación de profesores ofrezcan un contenido rico y **oportunidades para practicar** lo que están aprendiendo. Estos resultados también son coherentes con la teoría sobre la formación de actitudes que afirma que se crean mediante la experiencia directa (Eagly y Chaiken, 1993). Igualmente, es conocido el hecho que una de las mejores formas para influir en las actitudes es «una combinación de educación formal y contacto directo con individuos con discapacidad» (Sharma y Nuttal, 2016, p. 144). Por tanto, cuando el contacto directo no es posible, se deben buscar formas innovadoras de **proporcionar experiencias** para que se formen creencias positivas sobre la inclusión. De ahí que pueda ser necesario contar con recursos audiovisuales, incitar a docentes y/o familias, realizar visitas pedagógicas.

Como señalan Gigante y Gilmore (2018), la práctica inclusiva no puede lograrse simplemente mediante la exposición a la información sobre diversas discapacidades o estrategias de instrucción. Estos proponen que el aprendizaje efectivo para los profesores en formación se caracterice por un conocimiento profundo y un contacto significativo con la realidad, es decir, con estudiantes con diversas necesidades de aprendizaje y con experiencias y contextos inclusivos exitosos.

Toda propuesta curricular supone una opción respecto a cómo pensar y actuar en educación, respecto a lo que debe ser la enseñanza y cómo se traducirá a la práctica. En nuestro caso, la profesión docente se desarrolla en espacios humanos, a través de interacciones sociales que influyen decisivamente en el alumnado. La necesaria reflexión y deliberación como elementos claves en la formación del profesorado, requiere entender el aula universitaria como una comunidad de aprendizaje. Por ello, daremos oportunidad para la expresión de los estudiantes a través de distintos lenguajes, mediante los cuales puedan poner de manifiesto las contradicciones, creencias, dilemas y sentimientos que viven y experimentan en relación con los contenidos de la materia y sus experiencias como ciudadanos.

En este contexto, es preciso, también, planificar adecuadamente cómo facilitamos y promovemos esa reflexión. Así, por ejemplo, y como ya hemos apuntado, es recomendable no solo invitarles a explicar su posición, sino también incitarles a que la argumenten, que justifiquen sus posiciones. Para ello se debería:

1. Incluir demostraciones, ejemplos, innovaciones que permitan a los estudiantes comprender, analizar y actuar ante las demandas específicas de cada contexto.
2. Ofrecer la posibilidad de «poner en práctica» aquello que aprenden, por ejemplo, resolviendo casos prácticos o creando contenidos.
3. Incorporar la reflexión como elemento nuclear, de forma individual y en pequeños grupos, a través de pequeñas búsquedas o investigaciones.
4. Fomentar procesos de aprendizaje y trabajo desde la colaboración.

5. Transmitir que es una formación (inicial) inacabada en tanto que el conocimiento que se enseña está sujeto a transformaciones, adaptaciones y mejoras constantes.

Consideramos importante transmitir a nuestros estudiantes universitarios una disposición al perfeccionamiento y al cuestionamiento permanente del propio quehacer docente. Como señala Zeichner (1993, p. 45), la formación inicial debe ayudar a los futuros docentes a interiorizar «la disposición y habilidad para estudiar su ejercicio docente y para perfeccionar en el transcurso del tiempo, y se comprometan a responsabilizarse de su propio desarrollo profesional».

De acuerdo con Sapon-Shevin y SooHoo (2020), la clave de una formación pedagógica inclusiva es el aprendizaje a **través de la colaboración**. Este aspecto, no solo es esencial para una comprensión más completa e integral de los contextos educativos diversos, sino que puede permitir ir más allá de los aspectos académicos y trascender a una dimensión afectiva. El trabajo colaborativo para mejorar la propia práctica profesional es uno de los temas más citados en la literatura de las organizaciones educativas.

Como explica Bolívar (2000), la escuela se organiza como comunidad profesional de aprendizaje cuando construye su conocimiento a partir, entre otros, de dos procesos: aprender de la experiencia acumulada («memoria colectiva institucional» y «cultura organizativa») mediante adaptaciones progresivas de nuevas ideas y el aprendizaje de los proyectos puestos en marcha.

Por esta razón, uno de los procedimientos elegidos para trabajar los contenidos en el aula serán las **diversas oportunidades para la interacción entre compañeros y el debate**.

Sin dejar de lado este trabajo como comunidad que nace desde el estudiantado, la **metodología magistral** resulta necesaria a lo largo de alguna de nuestras sesiones de trabajo. Su finalidad es transmitir conocimientos y activar los procesos cognitivos en los estudiantes. Tal y como afirma Prieto (2008), la introducción de metodologías que potencien el trabajo autónomo de los estudiantes no tiene por qué condu-

ciños a desterrar la lección magistral, que cumple funciones didácticas obvias y facilita el aprendizaje, sino a integrarla en un elenco muy amplio de experiencias de aprendizaje que deben ser diseñadas para desarrollar las competencias planificadas. En cualquier caso, nunca la exposición será lineal, sino que en ella se realizarán preguntas frecuentes y actividades colaborativas para fomentar la participación de los estudiantes y ayudarles a relacionar el tema con las actividades previas que han realizado y con los contenidos que se abordan desde otras asignaturas de su titulación.

Del mismo modo, consideramos vital **acercar al alumnado a realidades**, ofreciendo herramientas de distinta naturaleza —textos, vídeos, audios, etc.— para que conozcan y reflexionen sobre distintas vivencias de docentes, alumnos y familiares que nos enseñan aspectos imprescindibles que sin ellos no podríamos conocer. Se trata de reducir la brecha existente entre teoría y práctica, así como recoger las voces de personas expertas por experiencia vital en los contenidos que se enseñan. También se estimula el propio análisis autobiográfico del alumnado con respecto a sus experiencias de inclusión y exclusión en sus trayectorias académicas y vitales.

Por último, se pretende incorporar a la docencia un aspecto ejemplificador en la organización del aula universitaria para que responda a las diversidades de todo el alumnado. Consideramos que los futuros docentes deben vivenciar en sus clases la forma en que sus profesores universitarios identifican y gestionan las diversidades de sus estudiantes universitarios. En este intento de identificación de la diversidad en nuestras aulas, las primeras sesiones de las asignaturas resultan cruciales. Es precisamente, en estos primeros encuentros cuando podemos desarrollar actividades que conduzcan al conocimiento mutuo entre el propio alumnado y entre estudiantes y profesorado. Esta interrelación en un ambiente distendido y de confianza reducirá los niveles de ansiedad inicial y generará un ambiente de confianza en el aula.

En definitiva, y como veremos más adelante, nuestra metodología organiza los materiales de trabajo en torno a cuatro grandes líneas de trabajo: la investigación y reflexión del alumnado (Yo investigo), la

creación de contenidos prácticos y cercanos a la realidad (Yo hago), el aprendizaje colaborativo (Yo aprendo con mi equipo), y el aprendizaje a través del conocimiento de testimonios y realidades (Yo aprendo a través de recursos).

1.3. ¿Cómo evaluamos?

Para hacer un seguimiento del grupo-clase y sus necesidades realizamos algunas actividades de *feedback* a lo largo de las sesiones. Todas ellas buscan, además, fomentar la participación del estudiantado en línea con compromiso con la creación de la asignatura en conjunto con el alumnado. Para terminar, queremos ilustrar alguna de ellas:

- **Un minuto para reflexionar:** Todas las semanas se dedica un espacio en el que los estudiantes a través de la *técnica de 1 minuto* pueden escribir algunas dudas en un papel que será recogido por el docente. Las cuestiones propuestas por el alumnado serán atendidas en la próxima sesión de forma conjunta.
- **¿Qué me llevo hoy?:** Al final de algunas sesiones especialmente relevantes o al terminar algunos temas se recogen evidencias en distintos formatos para recapitular lo aprendido y tener conciencia de las conclusiones extraídas por el alumnado.

Según Wiggins y McTighe (2012), es necesario comunicarle al alumnado desde el principio cuáles son los criterios que servirán de guía para la evaluación de los productos, a fin de que los estudiantes sepan qué elementos correspondientes a los productos van a determinar que estos sean de calidad. De esta forma, el alumnado tendrá la posibilidad de evaluar también su propio trabajo.

Sobre la base de las recomendaciones de Wiggins y McTighe (2012), los criterios de evaluación de los productos resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje se basan en cuatro dimensiones:

El impacto o la eficacia del producto: evaluar el éxito que ha tenido el producto teniendo en cuenta el objetivo con el que debía

cumplir (si se consiguió el resultado deseado, si se resolvió el problema planteado, si surgieron nuevas ideas, etc.) y las personas a las que estaba dirigida (si las hubiera).

El contenido: valorar el nivel de comprensión de los conceptos o el de destreza de las habilidades desarrolladas (si la información era cierta, si era coherente con la tarea, si el trabajo estaba completo, etc.).

La calidad del producto: evaluar el rigor con el que se ha realizado el producto (si el discurso está bien organizado, si estaba bien construida la historia, si los dibujos eran originales, si el formato y su presentación son adecuados con lo requerido, etc.).

El proceso: valorar la calidad de los métodos y procedimientos mediante los cuales se ha creado el producto (si el plan fue eficaz, si el trabajo fue eficaz y se trabajó en grupo, si se siguió bien el procedimiento, etc.).

En la evaluación se tienen en cuenta los aspectos mencionados por Wiggins y McTighe (2012) pensados para facilitar la formulación de los ítems que describen los diferentes niveles que pueden alcanzarse en el logro de los objetivos propuestos inicialmente para cada estudiante.

FACILITADOR PARA LA UTILIZACIÓN DE RÚBRICAS (Wiggins y McTighe, 2012)		
NIVELES DE EFICACIA	NIVELES DE COMPRENSIÓN	NIVELES DE INDEPENDENCIA
1. Muy eficaz. 2. Bastante eficaz. 3. Algo eficaz. 4. Ineficaz.	1. Completo. 2. Comprende lo fundamental. 3. Comprensión parcial o incompleta. 4. Incompleta y con errores de comprensión.	1. Independiente. 2. Con mínimo apoyo (el profesor le ofrece apoyo una o dos veces). 3. Con apoyo moderado (le guían en cada paso de la actividad). 4. Con bastante apoyo.
NIVELES DE VERACIDAD	NIVELES DE CLARIDAD	FRECUENCIA
1. Todo es cierto o correcto (hechos, conceptos, destrezas, operaciones, etc.). 2. Casi todo es correcto; hay algunas inexactitudes o erratas que no afectan al resultado global. 3. Hay numerosas inexactitudes o fallos que afectan al resultado global. 4. Hay errores significativos a lo largo de todo el trabajo.	1. Excepcionalmente claro, el discurso se sigue con gran facilidad. 2. Generalmente claro. El discurso se puede seguir. 3. Falta claridad. Cuesta seguir el discurso. 4. Poco claro. Es imposible seguir el discurso.	1. Siempre. 2. Frecuentemente. 3. Ocasionalmente. 4. Casi nunca.

Figura 1. Facilitador para la utilización de rúbricas. Fuente: Traducido y adaptado de Wiggins y McTighe (2012).

Complementando el recurso anterior, a continuación, se comparte una rúbrica potencialmente útil para evaluar actividades y trabajos realizados en el marco de la formación en educación inclusiva dirigida a estudiantes de magisterio:

Tabla 6. Rúbrica de evaluación de las actividades escritas.

	EXCELENTE (9-10)	BUENO (7-8)	CORRECTO (5-6)	POBRE (-5)
Aspectos formales (cumplimiento normas APA, claridad y calidad de la escritura, faltas de ortografía . . .).	Cumple perfectamente con los criterios formales del trabajo.	En general, cumple con los criterios formales del trabajo.	Cumple parcialmente con los criterios formales del trabajo.	No cumple con la mayoría de los criterios formales del trabajo.
Coherencia y relación con contenidos de la asignatura.	Se incluyen y relacionan, de forma coherente y pertinente, distintos contenidos, recursos y temas de la asignatura.	El trabajo incluye distintos contenidos, recursos y temas de la asignatura, pero no se relacionan entre sí de forma consistente.	El trabajo trata sobre un contenido/tema de la asignatura y tiene poca coherencia interna.	El trabajo no tiene relación con los contenidos/temas de la asignatura o lo desarrolla sin coherencia interna.
Creatividad/Originalidad	El trabajo aporta una visión creativa y novedosa del tema, que se basa en el análisis previo de los modelos/teoría existente, argumentos sólidos o evidencias.	El trabajo aporta una visión creativa y novedosa del tema, con poca relación y argumentación respecto a modelos anteriores, evidencias o experiencias previas.	El trabajo es en general poco creativo y original.	El trabajo no aporta ninguna idea original/creativa.

Fuente: Elaboración propia.

1.4. ¿Y cómo evaluamos nuestra docencia?

La forma en la que se trabaja en cada clase, en la que, como hemos mostrado, se emplean diferentes recursos (vídeos, presentaciones en *power point/genially*, lecturas, casos, noticias, etc.) planificados para provocar la reflexión, valoración y aplicación de lo tratado, y en donde se intenta que participen todos los alumnos, permite valorar cómo el alumnado va progresando. Además, generalmente se pide a los alumnos que, de forma individual en unos casos y en otros de forma grupal, escriban reflexiones y valoraciones para que, de una sesión a otra, pueda observarse el desarrollo del grupo-clase. Del mismo modo, a lo largo del desarrollo de la asignatura se llevan a cabo actividades mediante *kahoots* que nos permiten evaluar si existen dificultades en la asimilación y aplicación de los contenidos tratados, al menos en los alumnos que asisten a clase, y resolverlas en su momento, si es el caso.

Como apuntan Membrive *et al.* (2021), la reflexión del alumnado puede tener diferentes objetivos (para qué reflexionar), plantearse sobre diferentes contenidos diferentes (sobre qué reflexionar), tener lugar en distintos momentos de la actividad de aprendizaje (cuándo reflexionar), y plantearse a través de diversas estrategias (cómo reflexionar). De hecho, una de las principales maneras de promover la personalización es justamente a través de la reflexión sobre los aprendizajes y sobre uno o una misma (Wiggins y McTighe, 2012). Como ya hemos incidido, se comunicará al alumnado desde el principio de la asignatura los criterios sobre los que está basada la evaluación y se le ofrecerá la rúbrica de evaluación, para favorecer que el alumnado tenga posibilidad de autoevaluarse, y de esta manera contribuir a la reflexión sobre su propio desempeño en la asignatura.

No podemos olvidar la necesidad de **evaluación docente**, que se realiza a través de las voces de nuestros estudiantes y de nuestra autorreflexión. Una fuente de inspiración fundamental para desarrollar un recurso de autorreflexión en este sentido nace de la propuesta de Cunningham (2013). A partir de ello, se propone una serie de pregun-

tas que pueden guiar la reflexión sobre si estamos o no atendiendo a las diversidades en la educación superior.

Figura 2. Preguntas que guían la reflexión docente

- ¿Me aseguro de que los estudiantes conozcan los objetivos de aprendizaje, la guía docente y la evaluación del tema/programa?
- ¿Disponen los estudiantes de orientación en tutorías/por escrito sobre dónde buscar ayuda con su aprendizaje a lo largo de los temas?
- ¿Conozco el alcance de la diversidad de mi grupo de estudiantes?
- ¿Intento promover el sentido de los estudiantes como «individuos», por ejemplo, empleando sus nombres propios?
- ¿He reevaluado el material de los temas de contenido a partir de las experiencias vividas por mi grupo de estudiantes?
- ¿He pedido a mis compañeros que revisen (a través de la observación y revisión de la guía docente) y den su opinión sobre mi práctica, específicamente en lo que se refiere a enfoques inclusivos o excluyentes?
- ¿He preguntado a los estudiantes si tienen alguna necesidad particular y cómo puedo abordarla?
- ¿Tienen los estudiantes la oportunidad de procesar la información y reflexionar sobre su aprendizaje (p. ej., un papel de un minuto)?
- ¿Incorporo oportunidades para crear una base de conocimientos y la transferencia de memoria, es decir, pruebas, construcción de conceptos repasar las ideas clave, etc.)?
- ¿Existen opciones de expresar lo que aprenden de diferentes formas, por ejemplo, en forma de presentación, vídeo, dibujos por escrito?
- ¿Presento la información en el aula a través de diferentes medios, tales como, vídeos, imágenes, audios, tareas prácticas, etc.?

Fuente: Adaptación basado en Cunnigham (2013).

Aprovechamos este punto de la autoevaluación docente para recuperar el trabajo previamente mencionado de Biencinto *et al.* (2021), quienes ofrecen su rúbrica de autoevaluación *Proficiencyln+E*, que promueve la identificación de oportunidades específicas de aprendizaje profesional (basado en competencias para la inclusión) y fomenta la reflexión sobre cómo alcanzarlo. Aunque está enfocada a docentes de educación primaria y secundaria, no es incompatible que como docentes de educación superior nos valgamos de esta y otras herramientas para obtener información sobre el nivel de inclusión de nuestra propia práctica profesional.

CAPÍTULO III.

Actividades propuestas

1.

Bloques temáticos

Hablar de diversidad en el aula implica reconocer la singularidad de cada alumno. Sus diferencias tienen que ver con los ritmos, las motivaciones, las preferencias y las facilidades de cada estudiante a la hora de aprender. Esta concepción de diversidad abierta es coherente con el principio de educación inclusiva que tiene como finalidad favorecer el éxito educativo de todos y cada uno de los estudiantes. Esta idea es la que pretende transmitirse a través de los bloques temáticos que forman esta asignatura. Nuestros esfuerzos se han centrado en romper la dicotomía entre alumnos con y sin necesidades educativas especiales porque se considera que todos los estudiantes son diferentes y requieren distintos recursos y apoyos para acceder a la educación, participar y aprender.

La asignatura **Bases Psicopedagógicas para la educación inclusiva** se construye sobre tres grandes bloques.

1. Perspectivas sobre las diferencias humanas.
2. Alumnado en riesgo de exclusión social y educativa.
3. Estrategias y enfoques educativos en centros y aulas para todos y todas.

A continuación, se presenta una breve descripción de los contenidos que se abordan en cada uno de ellos. Posteriormente, se hará un desarrollo más detallado de cada uno de ellos.

Se sugiere al profesorado que imparta asignaturas iniciales de educación inclusiva, con denominación y estructuras diferentes a la

planteada en este manual, vincular las actividades propuestas con su propio contenido y arquitectura de la asignatura.

Bloque 0. ¿Quiénes somos? ¿Qué queremos?

Antes de comenzar con los bloques relativos a los contenidos y objetivos de aprendizaje, dedicaremos una sesión a conocer a nuestro alumnado con el objetivo de generar un clima seguro de clase y tener conocimientos sobre nuestros estudiantes que nos permitan atender a sus propias necesidades educativas.

Bloque I. Perspectivas sobre las diferencias humanas

El bloque inicial pretende ofrecer al alumno las herramientas teóricas y epistemológicas necesarias para poder analizar y reflexionar sobre la respuesta que hasta este momento se ha dado a la diversidad desde la escuela y cómo debería ser la misma.

Se pretende ofrecer un marco teórico de referencia para poder analizar y valorar las políticas relativas a la atención a la diversidad que contemple las concepciones relacionadas con la consideración de las «diferencias individuales» en el marco del proceso de enseñanza y aprendizaje, la valoración de la diversidad y la forma de organizar el centro escolar para trabajar eficazmente con esta realidad.

Igualmente, el bloque pretende llevar a la reflexión sobre conceptos sociales relativos a la diversidad, tales como, discriminación, prejuicios, etc., que han llevado a la exclusión de determinados alumnos del sistema educativo ordinario.

Bloque II. Alumnado en riesgo de exclusión social y educativa: respuestas educativas

A lo largo del segundo bloque del programa se abordan las principales concepciones en las que se apoyan las políticas y las prácticas dirigidas al alumnado en riesgo de exclusión educativa. En esta parte

se ofrecerán referencias concretas de experiencias y movimientos actuales en esta dirección, que les permiten comprobar y afianzar conocimientos a partir del análisis de casos reales pertenecientes a distintos colectivos que tradicionalmente son marginalizados.

Se plantean diferentes respuestas educativas ante dificultades específicas, teniendo en cuenta aquellos aspectos que tienen que ver con el propio alumno (que podemos considerar «condiciones personales»), pero especialmente identificando los relacionados con los contextos que le rodean. En este sentido, será muy importante conocer los roles docentes de especialistas y las expectativas de los docentes. También se mostrará los diferentes tipos de colaboración (colaboración entre centros escolares, entre profesionales, entre escuela y servicios educativos y/o sociales del entorno, entre los alumnos o entre la escuela y la familia).

En esta línea se proporcionarán claves para establecer marcos de colaboración y ayuda mutuos que favorezcan la participación de otros agentes como las familias en el centro escolar, con los beneficios que se pueden derivar no solo para los alumnos y alumnas, sino también para los profesores y las propias familias.

Además, en este bloque se advertirán los «riesgos» de la diferenciación. En nuestro caso, se manejará la clasificación de Westwood (2001) que señala que la diferenciación se aplica habitualmente en cuatro ámbitos: los contenidos del currículo, los procesos de enseñanza-aprendizaje, los productos del alumnado y las evaluaciones y calificaciones.

Bloque III. Estrategias y enfoques educativos en centros y aulas para todos y todas

Este bloque se dedica al estudio de las formas más adecuadas de organización, enseñanza y ajustes del currículo desde una perspectiva inclusiva. Por ello se hablará de enfoques y metodologías que promuevan la educación para todos tales como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), la planificación multinivel y personalizada del

currículo, el aprendizaje cooperativo, etc. Todos ellos son enfoques que ayudan a progresar a los estudiantes en sus aprendizajes y participar en condiciones de igualdad en el aula.

La siguiente tabla resumen recoge los temas que conforman cada uno de los bloques de esta asignatura:

Tabla 7. Bloque de contenidos.

Bloque	Temas abordados	Contenido
Bloque I: Perspectivas sobre las diferencias humanas	Perspectivas educativas sobre las diferencias humanas.	- Diferencia, desigualdad, diversidad. - Estereotipos, prejuicios, discriminación. - Derecho a la educación. - Concepción de educación inclusiva. Perspectiva interseccional.
Bloque II: Alumnado en riesgo de exclusión social y educativa: respuestas educativas	Los alumnos con necesidades de apoyo educativo en la legislación actual: los principios de equidad y de inclusión.	- Recorrido histórico internacional y nacional sobre el derecho de la educación inclusiva. - Trayectoria legislativa.
	Respuestas educativas de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo en entornos de aula.	- Procesos de identificación de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). - Categorizaciones y discriminación. - Expectativas docentes hacia los estudiantes con discapacidad y la inclusión.
	Colaboración con especialistas y familias.	- Apoyo desde una perspectiva inclusiva. - Funciones de los profesores especialistas (PT, AL). - Colaboración docente y familiar.
	Modelos organizativos y estrategias de adaptación a las diferencias individuales.	- Modelos organizativos inclusivos. - Diferenciación (adaptaciones curriculares). - Personalización. - Evaluación formativa.

Bloque III: Estrategias y enfoques educativos en centros y aulas para todos y todas	El diseño universal de aprendizaje.	- Enfoque y principios del diseño universal para el aprendizaje.
	La construcción de centros inclusivos. Celebrar la diversidad en los centros.	- Condiciones de centros inclusivos. - Liderazgo inclusivo.
	Prácticas inspiradoras.	- Aprendizaje cooperativo. - Aprendizaje en la comunidad. Comunidades de aprendizaje.

Bloque 0. ¿Quiénes somos?

Es bien sabido que, cuanto mejor se conoce a los alumnos a los que se enseña, mejor se les puede ayudar en su proceso de aprendizaje.

Sin embargo, uno de los principales factores que dificultan el conocimiento del estudiantado es la enseñanza en clases numerosas y diversas. De acuerdo con trabajos como el Woollacott *et al.* (2014), el conocimiento pedagógico significativo del alumnado tiene un importante impacto en la calidad de la enseñanza. En clases pequeñas, los profesores tienen la oportunidad de relacionarse con todos los alumnos y utilizar la información obtenida sobre los mismos para perfilar y personalizar su enseñanza. En las clases numerosas resulta muy complejo conocer a los alumnos de este modo, por ello, se propone la realización de actividades iniciales para tener algunas ideas básicas sobre el estudiantado con el que vamos a trabajar.

A continuación, se muestran dos actividades de ejemplo para obtener conocimiento válido sobre nuestros alumnos y sus características relativas al aprendizaje y a la asignatura.

Bloque 0. ¿Quiénes somos?

Antes de comenzar con las actividades correspondientes a los distintos bloques temáticos, proponemos unas actividades para romper el hielo y conocer a nuestro alumnado.

Actividad 0.1. Conociéndonos mejor:

Enunciado: Completa este cuestionario para conocernos mejor.

Nombre: Grado en:	
Descripción personal	¿Cómo te describirías en tres palabras?
	¿Qué cualidad consideras que te hace única/o?
	Me siento orgulloso/a de. . .
	¿En qué te consideras realmente buena/o?

En relación con la asignatura	Lo que sé y creo puedo aportar en esta asignatura. . .
	Yo necesito que se tenga en cuenta. . .
	Lo que me encantaría hacer en estas clases. . .
	Los materiales y actividades de esta asignatura me gustaría que fuesen. . . (formato, tipo de actividad, etc.).
	De esta asignatura espero. . .

Actividad 0.2. Para mi yo del futuro.

Enunciado: En una hoja de papel realiza un mapa conceptual o un esquema respondiendo a las cuestiones que te presentamos a continuación, basándote solo en tus ideas y creencias previas.

La docente lo guardará y te lo devolverá al finalizar el trimestre para que puedas comparar tus ideas iniciales con lo que has aprendido en la asignatura.

1. ¿Qué diferencia existe entre la integración y la inclusión?
2. ¿Crees que la educación inclusiva está indicada para todos los estudiantes?
3. ¿La inclusión está referida a aspectos educativos más sociales que académicos?
4. ¿Consideras que has estudiado en un centro inclusivo? ¿Por qué?
5. ¿A qué consideras que tendrías que prestar atención de tu propia identidad personal y cultural para impactar favorablemente en el enfoque de la enseñanza a todos y todas tus estudiantes?

Bloque I: Perspectivas sobre las diferencias humanas

Este es el primer bloque que forma parte de la asignatura «Bases psicopedagógicas para la inclusión educativa», pero puede ser asimilable a otros bloques de contenidos introductorios en asignaturas análogas en distintas universidades. Es el primer acercamiento del estudiante a la inclusión educativa y, por tanto, resulta fundamental aportar una mirada a la diversidad humana desde la educación y nutrida por conocimientos de otras ciencias afines a la educación, como la Filosofía, la Sociología o la Antropología.

Se trata de enseñar contenidos conceptuales, pero también de ir identificando valores y actitudes coherentes con una perspectiva inclusiva de la sociedad y la educación. Entre los contenidos susceptibles de incluirse en este primer bloque, podemos encontrar el concepto dinámico de inclusión y educación inclusiva, los principios de la educación inclusiva, los antecedentes teóricos y políticos, la relación de la educación inclusiva con la inclusión social y la sociedad democrática, o la asunción de la diversidad en la humanidad como rasgo que la define y complementario con la búsqueda de lo común y lo que se comparte, más allá de la cultura, el género, la discapacidad, etc.

En esta sección proponemos varias actividades didácticas para realizar en el aula con los estudiantes que se forman en educación inclusiva. Pretenden contribuir a la toma de conciencia sobre la importancia de identificar prejuicios, estereotipos, conceptos parciales, etc., acerca de la inclusión y la diversidad.

Bloque II: Alumnado en riesgo de exclusión social y educativa: respuestas educativas

En este bloque, más allá de señalar las características de grupos de estudiantes identificados con necesidades educativas de apoyo educativo, haremos hincapié en abordar las distintas situaciones sobre diversidades de los estudiantes que pueden requerir las necesidades de ajustes como: diversidad en relación con el ritmo de aprendizaje, diversidad derivada de los conocimientos previos que el alumno posee a la hora de interpretar la nueva información, diversidad derivada de las distintas formas y estrategias que los alumnos disponen para llevar a cabo determinado aprendizaje, diversidad derivada de la distinta motivación y de los diferentes intereses de los alumnos, diversidad derivada de la distinta capacidad cognitiva de los alumnos y ocasionada, en algunos, por algún trastorno en su desarrollo, entre otros.

Adaptarnos a las características de cada alumno supone personalizar la educación. Esto provoca que de alguna manera existan diferencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que precise cierta diferenciación en el aula. Sin embargo, es esencial tener especial cuidado en cómo se introducen estas estrategias. En este sentido, UNESCO (2004) explica de manera detallada cómo llevar a cabo la diferenciación. Para ello ofrece múltiples estrategias que también permiten formular altas expectativas para los estudiantes y construir un entorno de aprendizaje positivo basado en la aceptación, el respeto y la cooperación. Todos forman parte de una comunidad en la que aprenden juntos. Podríamos decir que estas estrategias enfocan la diferenciación a través del trabajo multinivel en el aula. En la propuesta de la UNESCO (2004), se clasifican en cuatro grupos: diferenciación del currículo, entorno, instrucción y evaluación.

Bloque III: Estrategias y enfoques educativos en centros y aulas para todos y todas

El tercer y último bloque de la asignatura «Bases psicopedagógicas para la inclusión educativa» se enfoca en el desarrollo aplicado de la didáctica inclusiva y la definición de estrategias y enfoques educativos que puedan aplicarse tanto a nivel de centro como de aula. Los contenidos y las actividades que aquí planteamos pueden utilizarse en bloques análogos de otras asignaturas de formación en educación inclusiva para estudiantes de magisterio.

Es un bloque fundamental para la formación del futuro docente, ya que se imparte desde una perspectiva aplicada y concreta con respecto a la práctica inclusiva de la docencia y la organización escolar de un centro educativo. Por un lado, podemos definir contenidos y actividades didácticas a nivel de centro (cultura escolar, equipo directivo, organización escolar, espacios del centro, etc.) con un enfoque inclusivo, y por otro, a nivel de aula, poner en práctica contenidos y actividades relativos a la docencia inclusiva, tales como el diseño universal para el aprendizaje, programas de aprendizaje-servicio, currículo multinivel, etc.

2.

Banco de actividades

Las asignaturas están organizadas en actividades obligatorias y optativas. No obstante, por la extensión de este documento, solo exponemos las actividades obligatorias que han sido consensadas con los estudiantes. Están divididas en tres bloques de contenidos y clasificadas en cuatro tipos diferentes de categorías: «yo investigo», «yo hago», «yo aprendo con mi equipo» y «yo aprendo a través de recursos».

A continuación, se presenta la estructura de las actividades junto con una explicación breve de cada una de ellas. A continuación de la tabla se desarrolla de manera detallada cada una de las actividades planteadas.

-  **Yo investigo:** actividades relacionadas con la búsqueda autónoma de información, lectura individual de documentos, análisis de textos, etc.
-  **Yo hago:** actividades de diseño y creación propia de recursos.
-  **Yo aprendo con mi equipo:** actividades relacionadas con el trabajo colaborativo y la construcción del conocimiento en grupos.
-  **Yo aprendo a través de recursos:** actividades relativas al aprendizaje y conocimiento de testimonios y experiencias a través de materiales y herramientas de distinta naturaleza como podcasts, vídeos, literatura, etc.

Tabla 8. Clasificación y desarrollo de las actividades propuestas

Tabla 8. Clasificación y desarrollo de las actividades propuestas						
	Actividades	Tipología				Desarrollo
		Yo investigo	Yo hago	Aprendo conociendo a través de recursos	Yo aprendo en equipo	
Bloque I: Perspectivas sobre las diferencias humanas	1.1. Círculo de estereotipos					En grupos los alumnos discutirán sobre un tema, mientras llevan una tarjeta adhesiva en la frente con un adjetivo. El estudiantado deberá comportarse con el resto en función de lo que diga su tarjeta. Se analizará lo ocurrido.
	1.2. Una clase dividida: el poder de las creencias y las expectativas docentes					Se visionará en el aula: Una clase dividida (Jane Elliot, 1968). Tras su visionado el alumnado reflexionará en torno a una serie de preguntas.
	1.3. Detectando la exclusión					Los estudiantes realizarán una búsqueda en Internet, prensa, redes sociales, etc., de situaciones de discriminación a estudiantes con discapacidad en entornos educativo.
	1.4. Padlet colaborativo					Los estudiantes deberán hacer una búsqueda sobre materiales (cuentos, folletos, cortos...) para trabajar las diferencias en la etapa de Primaria. Una vez encontrados deberán plasmarlos en un padlet colaborativo para difundir la información a toda la clase.
	1.5. Más allá de las diferencias humanas					En grupos pequeños, se reflexionará y hará una propuesta didáctica sobre lo compartido entre las personas, más allá de la discapacidad, el género, la cultura, etc.
Bloque II. Alumnado en riesgo de exclusión social y educativa: respuestas	2.1. ¿Somos iguales ante la ley?					Una normativa relevante para atención a la diversidad se distribuirá en diferentes partes a repartir entre los grupos de trabajo. Cada grupo deberá leer su fragmento y resumirlo para ponerlo en común con el resto del grupo.
	2.2. Caso práctico					Se expondrá un caso práctico que busca que el alumnado conozca y reflexione sobre las distintas perspectivas para responder a la diversidad.
	2.3. Escuchando sus voces					El alumnado tendrá a su disposición una serie de podcast relacionados con la educación y la discapacidad que deberán escuchar.
	2.4. Visionado de videos: la discapacidad en primera persona					El alumnado tendrá a su disposición una serie de videos relativos a la discapacidad y a experiencias de vida.

	2.5. Flipped classroom				Para esta actividad se repartirá entre los estudiantes unos documentos que recojan información sobre las principales dificultades de aprendizaje que se pueden encontrar en un aula. Las posteriores sesiones destinadas a explicar las características de este alumnado se harán de forma colaborativa con los estudiantes considerando sus dudas.
	2.6. Un cole para todos				El alumnado deberá elaborar un material gráfico o audiovisual donde se informe de la respuesta educativa que se da desde su centro educativo (metodologías, profesionales, instalaciones, etc.) para una discapacidad concreta.
	2.7. Poniéndome en su piel				Los estudiantes leerán un libro (de una lista proporcionada por el docente) sobre temas relacionados con la discapacidad y, posteriormente, realizarán una reseña.
	2.8. Desde otros ojos: la familia				Los estudiantes deberán buscar canales de redes sociales, blogs, videoblogs... que relaten la experiencia de familias con niños y niñas con discapacidad.
	Bloque III Perspectivas sobre las diferencias humanas	3.1. Currículo para todos: Diseño Universal para el Aprendizaje y multinivel			El objetivo de esta actividad es el diseño de un contenido curricular desde la aplicación del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) para una clase de segundo de primaria.
		3.2. Conociendo centros inspiradores			Se visionarán en el aula una serie de videos relativos a centros educativos y buenas prácticas inclusivas. El estudiante deberá identificar las condiciones y factores que los hacen referentes en inclusión.
		3.3. Currículo inclusivo, ¿más allá de las personas?			En grupos pequeños de estudiantes, tendrán que identificar miradas, voces, enfoques o temas que, sin embargo, hoy en día no están tan presentes en el currículo, y realizar una propuesta didáctica sobre ello.
		3.4. Búsqueda de una buena práctica en educación inclusiva			A través de Internet, o con base en la experiencia personal en escuelas u otras instituciones educativas, el estudiante identificará y describirá una práctica que considere de referencia en educación inclusiva. Puede ser a nivel político, de centro educativo o de aula.
		3.5. Poniendo en práctica todo lo aprendido			El alumnado contará con tres pequeños casos de aulas de primaria donde se describirá de forma especial la presencia de un estudiante con NEAE. Se les pedirá que respondan preguntas al respecto.

Bloque I: Perspectivas sobre las diferencias humanas

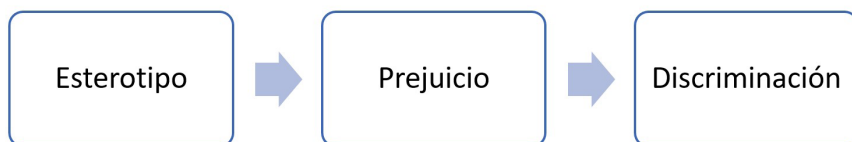
Actividad 1.1. Círculo de estereotipos

Actividad de grupo

Para esta actividad se indicará a los estudiantes que deben formar grupos de siete participantes aproximadamente. Estos se sentarán formando un círculo (unas 5 ó 6 personas), mientras los demás (1 ó 2 personas) permanecerán como observadores. Los estudiantes sentados en círculo discutirán sobre un tema previamente fijado, por ejemplo, la carrera de los futbolistas, la decisión de independizarse, etc. Durante esta conversación, los participantes tendrán una tarjeta adhesiva en la frente, de manera que puede ser leída por las demás.

Se pedirá al alumnado que, durante la discusión, se comporten con sus compañeros en función de lo que diga la tarjeta de cada uno. Habrá distintos roles como: «pesado», «pelota», «madre», «persona mayor», «extranjero», «líder», «molón», «pobre», etc. Mientras tanto, el resto de la clase realizará un papel de observación, analizando lo que están observando.

Después de la observación, se recuerda a los estudiantes que los **estereotipos** son atribuciones generalizadas de determinadas características de algunos miembros de un grupo al conjunto de este grupo. Se atribuyen cualidades a una persona como miembro de un grupo y no se juzga desde su individualidad (Myers, 1995). El **prejuicio** es una actitud hostil y desconfiada hacia alguna persona que pertenece a un colectivo, simplemente por su pertenencia al mismo (Allport, 1954). Por su parte, la **discriminación** conlleva actitudes y acciones de intolerancia y rechazo hacia grupos enteros de población que se perciben de manera homogénea, lo que limita y condiciona las interacciones sociales entre grupos y desemboca en procesos de marginación y exclusión social.



- Después de la dinámica se les hará a los participantes del círculo una serie de preguntas para dar paso a un debate:
- ¿Cómo nos hace relacionar los estereotipos que tengamos?
- ¿Se presta a todos los participantes la misma atención?
- ¿Alguna vez te has sentido discriminado por algún grupo al que perteneces?

Actividad 1.2. Una clase dividida: el poder de las creencias y las expectativas docentes

Actividad individual

Se visionará en el aula: *Una clase dividida* (Jane Elliot, 1968). Este vídeo refleja un experimento basado en la categorización social realizado con la muerte de Martin Luther King. Su objetivo era concienciar al alumnado de los efectos de la discriminación. En este vídeo se ejemplifica cómo se construyen los procesos de categorización y las desigualdades, en este caso, asociadas al racismo.

Enunciado: Vamos a ver juntos el vídeo titulado «Una clase dividida». Una vez que lo hayas visto reflexiona junto con tus compañeros sobre las siguientes preguntas:

- ¿Habías pensado anteriormente en el poder que puede ejercer una docente sobre la discriminación de algunos estudiantes, en tan solo una semana?
- Como puedes entrever en el vídeo ser «un ojos marrones» no es solo tener los ojos marrones es «comportarse como un ojos marrones». ¿Cómo se supone que se comportaban?
- La discriminación afecta negativamente a la capacidad y/o los logros ¿en qué testimonios de los estudiantes se evidencia?
- ¿Qué importancia le deberíamos dar al hecho de que la docente pueda influir significativamente en los estudiantes (considerando que «los que se creían amigos se convertirían en enemigos» tan solo por el color de sus ojos)?

Actividad 1.3. Detectando la exclusión

Actividad en parejas

Busca en prensa, internet, redes sociales, etc., noticias de los últimos cinco años sobre situaciones de discriminación, exclusión o maltrato que tengan como protagonistas a estudiantes que han sufrido discriminación por cuestiones relacionadas con la diversidad individual de los estudiantes (género, procedencia, capacidad u orientación afectivo sexual, renta familiar, entre otras), en entornos educativos (escuelas, actividades extraescolares, actividades comunitarias, etc.).

Recoge los datos más importantes de la noticia de acuerdo con el siguiente esquema:

- **Titular:**
- **Medio de comunicación:**
- **Resumen del acontecimiento:**
- **¿Qué agentes educativos están implicados en el acontecimiento?**
- **¿Qué factor (barrera) promueve la exclusión en esta situación?**
- **¿Cómo ha actuado el centro educativo en consecuencia?**
- **¿Qué papel han desempeñado los demás agentes (docentes, familia, alumnado, etc.) en el incidente?**
- **¿Cómo podríamos denunciar estas situaciones?**

Te dejamos aquí una noticia del periódico ABC para que te sirva de ejemplo: Una madre denuncia discriminación en un colegio a su hijo discapacitado ([abc.es](https://www.abc.es)).

2) Se realizará una compilación de situaciones frecuentes donde los estudiantes o adultos encontrados en las noticias han sufrido discriminación. Tras esto, se les ofrecerán recursos a los que acudir para realizar denuncias a este tipo de situaciones:

- ONU: <https://ask.un.org/es/faq/13555>
- ONU: <https://www.ohchr.org/es/treaty-bodies/human-rights-bodies-complaints-procedures>

- Plataforma España Inclusión: <https://www.facebook.com/groups/231274669396/>
- Asociación SOLCOM: <https://asociacionsolcom.org/>
- Educación inclusiva. Quererla es crearla: <https://creemoseducacioninclusiva.com/defendemos/>

Actividad 1.4. Muro colaborativo: compartiendo recursos para trabajar las diversidades de los estudiantes

Actividad individual

Indaga y compila recursos y materiales de diferente naturaleza (por ejemplo, cuentos, folletos, cortos, anuncios, canciones, etc.) que consideres que sirven para trabajar las diferencias y el concepto positivo de diversidad a lo largo de la etapa de Educación Primaria.

1. Plásmalos en el padlet o muro de clase (digital o físico) para difundir y compartir los recursos con todos tus compañeros y compañeras. En el caso de que quieras crear uno, será estupendo.
2. Valora el recurso encontrado en función de la interpretación de las diferencias.
3. Responde las siguientes preguntas: ¿Consideras que el recurso es realista o, por el contrario, es fantástico? Por ejemplo, en el caso de la historia «El patito feo» de Hans Christian Andersen, en la que el patito se convierte en un precioso cisne, no se enseña que hay que aceptar las diferencias.
4. Una vez compartidos, el alumnado deberá revisar todos los materiales y seleccionar tres de ellos que consideren interesantes, indicando la razón por la que eligen estos y no otros.

Actividad 1. 5. Más allá de las diferencias humanas

Actividad de grupos

Esta actividad trata de promover la inclusión desde la reflexión sobre lo que compartimos los seres humanos, con independencia de variables o circunstancias como la cultura, el país de origen, la

lengua, el sexo, el género o la discapacidad. Persigue promover la identificación de lo común a pesar de las diferencias.

Para ello, se realizará una actividad en la que:

1. Se formen pequeños grupos de estudiantes, entre tres y cinco alumnos.
2. Se realizará una reflexión con todo el grupo clase sobre aquello que nos une y compartimos como seres humanos moderada por el docente del aula: sentido de pertenencia, motivo de filiación, preocupación por la muerte de seres queridos, la amistad, etc.
3. Se solicitará a los estudiantes que identifiquen algún tema o contenido que fomente la unión y lo común para trabajar con el alumnado en un aula de primaria.
4. Sobre esto, se les pedirá que diseñen una actividad para trabajar en el aula la idea de lo compartido a pesar de las diferencias individuales, tales como la discapacidad, el género, la cultura, etc.
5. Por último, se pedirá a los estudiantes que compartan con el grupo clase las propuestas didácticas realizadas.

Enunciado: Tras haber discutido y reflexionado sobre las cuestiones que todos compartimos, a pesar de nuestras diferencias individuales, elegid, en grupos de tres a cinco personas, un tema a tratar con alumnado de primaria para trabajar la idea de igualdad y lo compartido. Podéis elegir el curso al que irá destinada vuestra propuesta. Esta debe contener:

1. Tema a tratar.
2. Curso.
3. Objetivo.
4. Desarrollo de la actividad: describid a través de qué actividades o actividades trabajarías el tema seleccionado.
5. Materiales.

Por último, pondremos en común con el resto del grupo clase nuestras propuestas.

Bloque II: Alumnado en riesgo de exclusión social y educativa: respuestas educativas

Actividad 2.1. ¿Somos iguales ante la ley?

Actividad de grupos

En esta actividad se distribuirá una o varias referencias legislativas vinculadas a la atención a la diversidad que se consideren relevantes para el ejercicio de la docencia a nivel estatal o en su Comunidad Autónoma. Se dividirá la normativa en distintos fragmentos que tengan sentido lógico y serán distribuidos por los grupos de trabajo del aula. Los estudiantes deberán leer su fragmento y resumirlo para, posteriormente, compartirlo con el resto de sus compañeros.

Resulta importante que, antes de iniciar la actividad, el docente haga saber al alumnado la importancia de conocer la ley con ejemplos y argumentos que avalen esta idea.

Tras la lectura de los fragmentos:

1. La clase irá presentando el contenido del documento en un orden lógico que permita ir comprendiendo su contenido.
2. Tras la presentación completa, se extraerán las ideas más relevantes y se organizará un debate en torno a los pros y los contras que tiene clasificar a los alumnos a través de Necesidades Educativas Especiales y a través de las barreras para el aprendizaje y la participación.

Actividad 2.2. Análisis de un caso práctico:

Actividad de grupos

Se presenta a la clase el siguiente caso que deberán leer en pequeños grupos:

Javier es el pequeño de dos hermanos, tiene 7 años y hasta ahora sus años de escolaridad, en la Educación Infantil y en su primer año de primaria, habían pasado sin dificultades, pero este curso —en el que han

empezado a hacer más tareas escolares basadas en la lectura y la escritura—, la situación ha cambiado y «los problemas» han empezado a aparecer. También hasta ahora, sus padres habían creído que la evolución de su hijo era normal, aunque parecía algo más inmaduro que otros niños, razón a la que atribuían su poco interés por la lectura y sus primeras letras poco comprensibles.

Su maestra, que tiene una dilatada experiencia en docencia, es colaboradora, atenta y querida en el centro. Podría decirse que es una buena maestra, aunque «tradicional» en su forma de enseñar, en particular en lo referido a la enseñanza de la lectura y la escritura.

Con los niños y niñas de sus grupos es cariñosa, paciente y atenta a su evolución y a sus necesidades, y se siente orgullosa de poder decir que los conoce bien a todos. Por esa razón está sinceramente preocupada por el estudiante. Después de casi un trimestre desde el inicio de curso, su progreso a la hora de leer es muy limitado (a diferencia de sus compañeros que ya leen textos sencillos) y, siempre que puede, busca estrategias para evitar hacerlo delante de sus compañeros. Su escritura no es mejor. La mayoría de los demás niños ya escriben (acorde a su edad). En cambio, la escritura del estudiante es casi ininteligible, muchas omisiones y traslaciones (cambiar orden de las letras), etc.

Por ese motivo ha pedido ayuda a Mario, el psicopedagogo que viene regularmente a la escuela, para que vea si tiene algún problema que ella no sabe reconocer. El orientador confirmó a través de pruebas diagnósticas que Javier tenía un desarrollo por debajo de lo esperado a su edad. Su profesora pregunta cuál sería la mejor opción para mejorar la lectoescritura de Javier con vistas al curso próximo, habida cuenta que en 3º de primaria se necesitarán un buen manejo de los procesos lectoescritores, pues empezarán a trabajar con mayor intensidad a través de los libros de texto las áreas de sociales, naturales, y lengua.

Después de leer este caso, que suele ser bastante frecuente en las escuelas de nuestro país, por favor contesta:

- **¿Cuál ha sido la perspectiva dominante en la educación de los alumnos con dificultades de aprendizaje/discapacidad y cuáles son sus supuestos?**

- **¿Qué repercusiones han tenido estas concepciones docentes sobre el enfoque educativo de estos alumnos?**

Puedes expresar la actividad por escrito o de forma gráfica.

Actividad 2.3. Escuchando sus voces:

Actividad individual

El alumnado tendrá a su disposición una serie de podcast relacionados con la educación y la discapacidad que podrán escuchar.

En la explicación de la actividad en el aula se hará un breve resumen sobre sus contenidos para facilitar la elección al alumnado. El listado será el que se presenta a continuación, no obstante, el alumnado podrá proponer recursos distintos previa aprobación del docente.

- **Tenía la duda (Podimo):** episodios: mujeres con TEA: https://www.youtube.com/watch?v=nyaFnYfnvqk&ab_channel=JudithTiral, persona ciega: https://www.youtube.com/watch?v=hcWbCQMw-M9o&ab_channel=JudithTiral, y síndrome de Down: https://www.youtube.com/watch?v=iNyZ_164mfQ&ab_channel=JudithTiral
- **Altavoces y otras voces:** discapacidad intelectual (iVoox y Spotify).
- **Capaces de todo:** discapacidad intelectual <https://www.deezer.com/es/show/3822777>
- **Disability Matters (Apple podcast):** discapacidad.
- **Querida Fátima (Spotify):** Familiares de personas con discapacidad.
- **Lesión medular y salud mental (iVoox):** discapacidad motora.
- **Mi cabeza me hace trampas (Spotify):** salud mental.

El alumnado deberá seleccionar, al menos, dos episodios del mismo o de distintos podcasts. Tras eso, tendrá que responder a una serie de preguntas.

Enunciado: A continuación, te presentamos un listado de podcasts y te invitamos a que oigas, al menos, dos episodios (pueden ser de programas diferentes). Tras su escucha, reflexiona y responde sobre las siguientes preguntas:

- Nombre del podcast:
- Capítulo:
- Tema tratado:
- Tras conocer la realidad de estas personas, ¿crees que tenías algún prejuicio o idea preconcebida errónea?
- ¿Cuáles crees que son las principales barreras para la inclusión que se desprenden del testimonio de estas personas?
- Como futuro maestro o maestra ¿qué aprendizaje te llevas para tu práctica docente tras oír el podcast?

Posteriormente, se hará una puesta en común de los recursos consultados y las reflexiones evocadas en el aula.

Actividad 2.4. Visionado de vídeos: la discapacidad en primera persona:

Actividad individual

El alumnado tendrá a su disposición una serie de programas, series y películas relativas a la discapacidad, su concepto y experiencias de vida.

En la explicación de la actividad en el aula se hará un breve resumen sobre sus contenidos para facilitar la elección al alumnado. El listado será el que se presenta a continuación, no obstante, el alumnado podrá proponer recursos distintos previa aprobación del docente.

Programas de televisión:

- Radio Gaga (Movistar): Salud mental y discapacidad: https://www.youtube.com/watch?v=YxKWW9PScf4&t=354s&ab_channel=Qu%C3%A9VerenMovistarPlus%2Bç
- Eso no se pregunta (Telemadrid):

- TDAH: https://www.youtube.com/watch?v=fCz9Im5YS-0&t=1445s&ab_channel=Telemadrid
- Síndrome de Down: https://www.youtube.com/watch?v=3HhI1vO_Jxg&t=4s&ab_channel=Telemadrid
- TEA: https://www.youtube.com/watch?v=-NpNGldTamQ&ab_channel=Telemadrid
- Personas ciegas: https://www.youtube.com/watch?v=uVmsRQ35Rvk&ab_channel=Telemadrid
- Movilidad reducida: https://www.youtube.com/watch?v=zamlVV1UvZ8&ab_channel=Telemadrid
- Enfermedades raras: https://www.youtube.com/watch?v=uVmsRQ35Rvk&ab_channel=Telemadrid
- Altas capacidades: https://www.youtube.com/watch?v=mPoVx_De0P8&ab_channel=Telemadrid
- El amor en el espectro (Netflix): TEA
- De seda y Hierro (RTVE): temporada 5: <https://www.rtve.es/television/20231219/seda-hierro-discapacidad-salud-mental-rtve-play-donde-ver/2457740.shtml>

Ficción-series:

- Atípico (Netflix): Trastorno del Espectro Autista.
- Vida perfecta (Movistar): Discapacidad intelectual.
- Special (Netflix): Parálisis cerebral.
- The Fundamental of Caring (Netflix): Distrofia muscular.
- La universidad para sordos (Netflix): discapacidad auditiva.
- Campamento Extraordinario (Netflix): serie-documental sobre discapacidad.

Ficción-películas:

- La familia Bélier: discapacidad auditiva.
- Yo soy Sam: discapacidad intelectual.
- La teoría del todo: discapacidad motora.
- Campeones/Campeonex: discapacidad intelectual.
- Forest Gump: discapacidad intelectual.

- Intocable: discapacidad motora.

Se pedirá al alumnado que, tras la visualización, de alguno/s de los recursos ofrecidos responda de forma reflexiva a una serie de preguntas, indicando a qué recurso o recursos se refiere en cada caso.

Enunciado: A continuación, te presentamos un listado de materiales audiovisuales, entre ellos, películas, programas y series y te pedimos que selecciones, al menos, dos para su visualización. En el caso de las series, no será necesario verlas completas. Tras ello, reflexiona y responde sobre las siguientes preguntas:

Para programas de televisión:

- De todo el testimonio ¿qué es lo que más te ha sorprendido o querías destacar?
- Tras conocer el testimonio de esta persona, ¿ha cambiado alguna idea preconcebida que tuvieras?
- De acuerdo con lo escuchado, ¿cuáles crees que han sido las principales barreras con las que esta persona se ha encontrado a lo largo de su vida?
- Como futuro maestro o maestra, ¿qué aprendizaje te llevas de su testimonio?

Para series o películas:

- ¿Qué escenas querías destacar y por qué?
- Tras conocer la realidad de estas personas, aunque sea a través de la ficción, ¿crees que tenías algún prejuicio o idea preconcebida errónea?
- ¿Cuáles crees que son las principales barreras para la inclusión que muestra esta serie o película?
- Como futuro maestro o maestra ¿qué aprendizaje te llevas para tu práctica tras el visionado?

Posteriormente, se hará una puesta en común de los recursos consultados y las reflexiones evocadas en el aula.

Actividad 2.5. Flipped Classroom

Actividad individual

Para esta actividad se repartirá entre los estudiantes unos documentos que recojan información sobre las principales dificultades de aprendizaje que se pueden encontrar en un aula. En ellos habrá enlaces a distintos capítulos de libro que se consideran de especial interés y relevancia.

El alumnado deberá leer el contenido y traer a clase un resumen con las ideas principales.

Las sesiones destinadas a explicar las características de este alumnado se harán de forma colaborativa con los estudiantes. Se partirá de las dudas y reflexiones que hagan los estudiantes tras haber leído la documentación compartida.

Actividad 2.6. Un colegio para todos

Actividad de grupos

El alumnado deberá elaborar un material de cualquier naturaleza (gráfico, audiovisual, etc.), donde se informe de la respuesta educativa que se da desde un hipotético centro educativo (metodologías, profesionales, instalaciones, etc.) para responder a las barreras de acceso, de aprendizaje y de participación del alumnado con una discapacidad concreta.

El objetivo central de esta actividad es *aproximarse al conocimiento de las necesidades educativas especiales y las ayudas pedagógicas que necesitan los distintos alumnos y alumnas así considerados*. Para ello las necesidades más comúnmente encontradas en las aulas se repartirán entre los distintos grupos de trabajo.

Enunciado: Realiza un material (póster, cartel, post de red social, infografía, video, audio, podcast, etc.) breve sobre la respuesta ofrecida al colectivo con discapacidad que le ha tocado a tu grupo que ofrecéis desde vuestro centro educativo ficticio. Se trata de preparar una información que sirva para conocer las barreras educativas y sociales

de este alumnado y las intervenciones posibles en forma de ayudas pedagógicas y personales, bien sea para acceder, aprender o participar en la vida escolar. En este sentido, deberéis prestar especial atención a cuál será el rol de los profesionales especialistas de apoyo (PT, AL, etc.) para dar respuesta a las necesidades de estos estudiantes.

Cada grupo deberá preparar este material teniendo en cuenta que será presentado en un espacio compartido con otros estudiantes en el que cada grupo expondrá lo que haría desde su centro y su aula. Este espacio estará preparado para la puesta en común de todos los trabajos de forma simultánea, es decir, que los estudiantes puedan participar de forma activa en las presentaciones de sus compañeros.

Actividad 2.7. Poniéndome en su piel:

Actividad individual

Se pedirá al alumnado que lea un libro relacionado con la diversidad humana y haga una breve reseña sobre el mismo. Se les entregará una lista de lecturas que pueden ser:

- Fournier, J.-L. (2009). *¿Adónde vamos, papá?* Destino, Barcelona.
- Gallardo, María y Miguel (2008). *María y yo*. Astiberri Ediciones, Bilbao.
- Gallardo, María y Miguel (2015). *María cumple 20 años*. Astiberri Ediciones, Bilbao.
- Greenberg, M. (2009). *Hacia el amanecer*. Seix Barral, Barcelona.
- Gruwell, E. y Freedom writers (2007). *Diarios de la calle*. Elipsis, Barcelona.
- Guilbert, E., Keler, A. y Lemercier, F. (2011). *Un viaje entre gitanos*. Ediciones SinsEntido.
- Higashida, Naoki (2014). *La razón por la que salto*. Roca Editorial, Barcelona.
- Keyes, D. (2004). *Flores para Algernon*. SM, Madrid.
- Lorman, J. (1996). *La aventura de Said*. Ediciones SM, Madrid.
- Martínez, A. (2001). *Soy Julia*. Seix Barral, Barcelona.
- Moure, G. (2001). *Maíto Panduro*. Edelvives, Zaragoza.

- Moure, G. (2008). *El síndrome de Mozart*. SM, Madrid. [Ed. orig. 2003].
- Sachar, L. (2006). *Hay un chico en el baño de las chicas*. Ediciones SM, Madrid.
- Sacks, O. (2003). *Veo una voz. Viaje al mundo de los sordos*. Anagrama, Madrid.
- Ana Galán y Manuel Enríquez Turiño (2012). *Cierra los ojos y mírame*. Destino.
- Daniel Tammet (2018). *Nacido en un día azul*. Blackie Books.

Enunciado: Selecciona de la lista de libros uno que sea de tu interés y léelo. Tras ello, realiza una reseña siguiendo las **siguientes pautas**: ¿Qué temas o contenidos se tratan en este texto? ¿Con qué contenidos de la asignatura se relaciona el libro? ¿Te ha resultado interesante? ¿Lo recomendarías?

Una vez que el alumnado haya leído y reseñado los libros, se realizarán tertulias literarias por cada uno de ellos. En estas participarán aquellos estudiantes que hayan leído el libro del que se vaya a discutir ese día, abriéndose la participación a cualquier otro alumno que quiera escuchar.

Actividad 2.8. Desde otros ojos: la familia

Actividad en parejas

Los estudiantes deberán buscar canales de redes sociales, blogs, videoblogs... que relaten la experiencia de familias con niños y niñas con discapacidad.

Enunciado: Te animamos a que busques testimonios de familias con hijos con discapacidad. Para ello puedes buscar en internet blogs, perfiles en redes sociales, videoblogs de YouTube, etc., o entrevistar a familiares o conocidos que tengan hijos con discapacidad. Igualmente, puedes contar tu experiencia personal si eres un estudiante con algún tipo de discapacidad.

Recoge por escrito las ideas principales, impresiones, emociones, experiencias, dificultades que la familia relate siguiendo el siguiente esquema:

- Nombre del recurso:
- Medio en el que lo has encontrado:
- Ideas principales del testimonio:
- ¿Quiénes lo cuentan?:
- ¿Qué discapacidad es la que tiene el hijo o hija?:
- ¿Qué experiencias o vivencias se narran?:
- ¿Qué te aparecido su testimonio?:

Por último, os pedimos que con la información recabada respondáis en el Padlet colaborativo de clase a la pregunta: ¿Qué nos piden las familias?

Dejamos aquí algunos ejemplos de blogs y perfiles de redes sociales:

- El planeta de la alquimia,
 - Y de verdad tienes tres: <https://www.instagram.com/ydeverdadtienestres/>
 - El cromosoma de Marieta: <https://www.instagram.com/el.cromosoma.de.marieta/>
 - My little big heroes: <https://www.instagram.com/mylittlebigheroes/>
- En esta página web encontrarás la campaña a través de hashtag #YNo-PasaNada particularmente en Instagram y en la red social X (Twitter) impulsada por una madre, Belén Jurado desde septiembre de 2023: <https://acciumred.com/?pagina=ynopasanada>

Esta iniciativa tiene algunos antecedentes como El libro Rojo de la Vergüenza (<https://es.slideshare.net/AmelieMartnez/el-libro-rojo-de-la-educacin-espaola-el-libro-de-la-vergenza>) elaborada por testimonios de familias en el marco de la plataforma España inclusión.

Bloque III: Estrategias y enfoques educativos en centros y aulas para todos y todas

Actividad 3.1. Currículo para todos: Diseño Universal para el Aprendizaje y enseñanza multinivel

Actividad de grupos

El objetivo de esta actividad es el diseño de un tema desde la aplicación del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). La metodología será explicada anteriormente en el aula.

Enunciado: Imaginemos que somos los tutores de una clase heterogénea de 2º Primaria de 25 estudiantes. Entre ellos, tenemos a Diego, un alumno con discapacidad visual y a Lidia, una chica con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. Además, en nuestra clase, tenemos alumnado de origen extranjero con un bajo dominio del castellano: Mohamed de Marruecos y Arina de Ucrania. Nuestra tarea será preparar **una sesión** de trabajo en el aula sobre uno de los temas propuestos más abajo. Para ello, es fundamental que diseñéis las actividades y el material con el que trabajaréis en clase, siguiendo los principios del DUA (es decir, ofreciendo **múltiples formas de presentación, de expresión y de motivación**). Recuerda repasar estos principios para poder realizar la tarea de forma adecuada.

Los temas propuestos son:

- El sistema solar (competentes, formación, movimiento, etc.).
- Los sistemas del cuerpo humano (respiratoria, cardiovascular, digestivo, reproductivo, nervioso, etc.).
- Los seres vivos (los cinco reinos —animal, vegetal, fungi...—, el ciclo de la vida, diferenciación ser vivo y ser inerte, etc.).

La tarea será presentada en el aula vía multimedia, por ejemplo, un vídeo corto, un podcast, una infografía, etc.

Actividad 3.2. Conociendo centros inspiradores

Actividad individual

Los estudiantes visionarán en el aula una serie de vídeos sobre centros educativos con orientación inclusiva. Posteriormente, se les pedirá que participen en una puesta en común con el grupo-clase respondiendo a las siguientes preguntas, entre otras que puedan surgir de forma natural:

- Salvando la cuestión de la riqueza o calidad de los recursos que se aprecian en las escuelas que aparecen en los vídeos, ¿cuáles son las principales diferencias que observáis entre las escuelas «tradicionales» que conocéis (seguramente a la que habéis ido) y las que están en los vídeos?
 - De los siete indicadores «de escuelas inclusivas», que nos señala Kugelmass, 2003 (Adaptado de la obra Kugelmass, J. (2003). *Inclusive leadership: leadership for inclusión*. National College for school leadership, expuestos a continuación, ¿Cuáles de ellos puedes observar en los vídeos?:
1. Cuentan con un grupo de docentes que comparten el compromiso de promover la participación de todos los miembros de la comunidad educativa. Se trata de un trabajo en equipo, una cultura y una filosofía de trabajo.
 2. Son escuelas con una filosofía de trabajo colaborativo que aseguran el trabajo en equipo. El trabajo colaborativo entre los docentes aumenta la capacidad de cada docente para poder trabajar con la diversidad de su alumnado.
 3. Desarrollan la capacidad para mediar conflictos tanto entre pares como con las familias.
 4. Las escuelas inclusivas enfrentan las demandas del sistema como un reto para mejorar y aprender nuevas formas de hacer que sus alumnos aumenten sus competencias.
 5. Las escuelas inclusivas buscan apoyos en instituciones externas que pueden colaborar con el trabajo escolar.

6. Sensibilizan la comunidad educativa para que conozcan y se integren a favor de la inclusión (pósteres, folletos con eslóganes inclusivos).
7. Se organizan de tal forma que se fomenta una interacción entre alumnos y adultos.

Enunciado: Vamos a ver una serie de vídeos de centros educativos con orientación inclusiva. Os pedimos que prestéis atención a qué características y condiciones **sostienen** estas prácticas (organización, cultura de centro, liderazgo, etc.). Todo esto podéis observarlo teniendo en cuenta lo que dicen algunos de sus protagonistas, sus concepciones y valores, atendiendo a la relación que se observan en las clases, las actividades que realizan, la composición del alumnado, los materiales y espacios educativos, etc. Sin duda muchos pensaréis —porque así es—, que se trata de escuelas con muchos y buenos recursos. Los recursos son importantes y no nos cansaremos de reivindicar mejores medios para las escuelas y mejores condiciones salariales, profesionales y de reconocimiento para todo el profesorado. No obstante, pidiros que hagáis el esfuerzo de dejar estas cuestiones de lado, por un rato, y que prestéis atención a los elementos anteriormente enunciados.

Después reflexionaremos juntos sobre lo que hemos visto. Recordar tomar nota para poder compartir lo que has visto con toda la clase.

Listado de posibles vídeos:

- CEIP La Paloma, Azuqueca de Henares: <https://www.cmmedia.es/play/doplay/conocimiento/ceip-paloma-azuqueca-henares.html>
- Proyecto Global «Entre todos» CEIP Ramiro Solans: <https://youtu.be/nk-1nVxYrzc>
- Maneras de Educar Amara Berri, Guipúzcoa: <https://youtu.be/734FnU2m4BQ>
- Educación inclusiva (Plena inclusión): https://youtu.be/ad-vdmFcz_Q

Actividad 3.3. Currículo inclusivo, ¿más allá de las personas?

Actividad de grupos

El currículo puede considerarse inclusivo no solo por su accesibilidad al estudiante (por ejemplo, desde las bases del DUA). También puede serlo al incluir enfoques o temas actualmente excluidos en la enseñanza. Por un lado, podemos encontrar enfoques o miradas excluidas de la enseñanza, por ejemplo, de colectivos sociales o culturas marginalizadas. Por otro lado, también, encontramos temas fundamentales para la educación que, hoy en día, no estén integrados de manera normalizada en el currículo.

Para preparar esta actividad, el docente del aula iniciará una reflexión con el grupo clase sobre el concepto de «currículum inclusivo», invitando a los estudiantes a pensar sobre si este realmente lo es. Para ello, incitaremos al alumnado a preguntarse sobre temas que no están recogidos en el mismo o sobre qué voces no están suficientemente representadas en sus distintas áreas, tales como la historia, la literatura, etc. Para ello, se pueden hacer algunas preguntas que inciten a dicha reflexión, dejamos algunos ejemplos:

- ¿Consideras que hay temas importantes de actualidad que no están recogidos en el currículum?
- ¿Crees que se están haciendo esfuerzos por incluir todas las voces, independientemente del género, la procedencia étnica, etc., en el desarrollo de contenidos de áreas como la historia, las matemáticas, la literatura?
- ¿Qué echas en falta dentro del currículum actualmente?
- ¿Crees que el alumnado de otras culturas que se inserta en nuestro sistema educativo puede echar en falta autores, pensadores, etc., con los que sentirse representado?

Enunciado: En grupos de tres a cinco estudiantes discutid sobre temas o voces que en la actualidad no estén incluidos actualmente en el currículo de primaria y sean necesarios trabajar en el aula para

fomentar que se generan discursos inclusivos. Podéis trabajar temas que no estén contemplados dentro del mismo o contenidos que sí se traten en el currículum, pero no tengan una visión inclusiva, por ejemplo, transcultural o de género.

Una vez seleccionado el tema, debéis hacer una propuesta de sesión dentro de una de las asignaturas que contempla el currículum de primaria. Para ello, debéis indicar:

1. Tema.
2. Curso.
3. Asignatura.
4. Propuesta: deberéis indicar el objetivo, la temporalización, las actividades a desarrollar y la forma de evaluarlas.

Actividad 3.4. Búsqueda de una buena práctica en educación inclusiva

Actividad de grupos

Con esta actividad se pretende que los estudiantes sean capaces de identificar una buena práctica en educación inclusiva —que puede ser a nivel de política educativa, centro educativo, aula, formación de profesorado, etc.—, de justificar y argumentar por qué la consideran una buena práctica y propongan posibles cambios o mejoras en la práctica identificada.

Las vías de acceso a la información pueden ser Internet, visitas a centros, revisión de experiencias propias en centros educativos, etc.

Las entregas de los trabajos, por tanto, consistirán en escritos que al menos contengan la siguiente información: (1) Descripción de la buena práctica; (2) Razones argumentadas por las que se define como buena práctica en educación inclusiva; (3) Posibles mejoras o cambios en la práctica identificada.

Si se requiere, el docente explicará algunos indicadores de buena práctica en educación inclusiva. También podría, en su caso, favorecer la elección de alguna buena práctica a través de libros como la *Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva* (Save the Children,

2013): https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/guia_de_buenas_practicas_en_educacion_inclusiva_vok.pdf

Enunciado: A través de Internet, o con base en la experiencia personal en escuelas u otras instituciones educativas, identificad y describid una práctica que consideréis de referencia en educación inclusiva. Puede ser a nivel político, de centro educativo o de aula. Os pedimos que justifiquéis y argumentéis por qué la consideraréis una buena práctica en educación inclusiva. Además, os pedimos que hagáis posibles mejoras para esa práctica.

Actividad. 3.5. Poniendo en práctica todo lo aprendido

Actividad de grupos

En esta actividad se presentan tres casos de aulas con alumnado con distintas necesidades específicas y se pide a los estudiantes que por grupos de 4-5 personas den respuesta a una serie de preguntas que se muestran en el enunciado del ejercicio.

Enunciado: A continuación, se presentan tres situaciones de aula donde se describe con mayor atención las características personales y educativas de un estudiante. En grupos de 4 o 5 deberéis seleccionar uno de ellos y responder a las siguientes preguntas:

- Describe al menos cinco estrategias que llevarías a cabo en esta clase para que todo tu alumnado, con especial atención el alumno o alumna descrito, pueda participar y aprender.
- Menciona una de las metodologías o enfoques inclusivos de los vistos en este bloque y explica por qué sería adecuado aplicar en esta aula para lograr la inclusión de todo el alumnado.
- Por último, en cada uno de los casos encontrarás una pregunta extra distinta correspondiente a esa situación, responde a la que corresponda en tu caso elegido.

Caso 1:

Este curso eres tutor/a de 2º de Educación Primaria. Tu clase está formada por 24 estudiantes, 10 niñas y 14 niños. Tu clase es bastante heterogénea, ya que cuenta con estudiantes con distintos estilos de aprendizaje y dos alumnos extranjeros que aún presentan algunas dificultades para seguir la clase. Entre tu alumnado, se encuentra Alejandro.

Alejandro se expresa con mucha facilidad, de hecho, en ocasiones, habla demasiado y muy rápido. Sus compañeros no comprenden la razón por la que Alejandro interrumpe en clase o por qué cuando están trabajando en grupos no espera su turno. Esta situación está afectando a su relación con ellos.

Cuando está trabajando de forma autónoma suele dejar las tareas a medias y enfadarse si se le pide que vuelva a su mesa a trabajar. Cuando se enfada llora y presenta mucha tensión muscular.

La maestra de música comenta que nunca trae los materiales necesarios y que tampoco cuida los que ella le proporciona.

Alejandro siente especial interés en las actividades manuales y plásticas, aunque normalmente no las termine o el resultado no sea el que le gustaría. Suele hacer dibujos sucios y de aspecto desorganizado. Esto le hace frustrarse.

Pregunta extra: *Da un consejo a la maestra de música.*

Caso 2:

Este curso eres tutor/a de 1º de Educación Primaria. Tu clase está formada por 24 estudiantes, 10 niñas y 14 niños. Tu clase es bastante heterogénea, ya que cuenta con estudiantes con distintos estilos de aprendizaje y dos alumnos extranjeros que aún presentan algunas dificultades para seguir la clase. Entre tu alumnado, se encuentra Eduardo. A Eduardo el cambio a Educación Primaria le está costando especialmente: berrinches, mutismo con algunos profesores, problemas de conducta, etc.

Aunque curricularmente sigue el ritmo de sus compañeros muchas veces pierde el hilo de la clase ordenando el material escolar, rompiendo papeles en trocitos muy pequeños o estimulándose con sonidos que el mismo produce. Además, Eduardo presenta hipersensibilidad sonora.

En clase, interactúa únicamente con dos compañeros.

Su lenguaje expresivo es funcional, pero en ocasiones tiene algunas limitaciones para comprender lo que se le pide o lo que está sucediendo.

Le interesan mucho los cuentos infantiles y Pepa Pig.

Pregunta extra: *Ofrece una idea para mejorar las relaciones sociales de Eduardo con sus compañeros.*

Caso 3:

Este curso eres tutor/a de 1º de Educación Primaria. Tu clase está formada por 24 estudiantes, 10 niñas y 14 niños. Tu clase es bastante heterogénea, ya que cuenta con estudiantes con distintos estilos de aprendizaje y dos alumnos extranjeros que aún presentan algunas dificultades para seguir la clase. Entre tu alumnado, queremos destacar el caso de Lorena. Lorena es una niña con discapacidad auditiva (hipoacusia unilateral). Consecuencia de esto, Lorena presenta algunas dificultades para expresar y comprender lo que se le dice. La niña tiene algunas dificultades para comprender instrucciones orales largas o muy complejas. En el aula, sigue órdenes sencillas y comprende los contenidos cuando están contextualizados. En conversaciones espontáneas con adultos o compañeros, a veces, puede no responder a lo que se le pregunta o dar una respuesta incongruente. No obstante, está siguiendo bastante bien el ritmo de la clase.

A pesar de que Lorena cuenta con algunas compañeras que la apoyan de forma natural, en los últimos meses sus dificultades comunicativas están afectando a la relación con alguno de sus compañeros que dicen «que no les hace caso».

A nivel emocional, Lorena, se muestra insegura en situaciones comunicativas y prefiere mantenerse en silencio por miedo a equivocarse o no responder lo que se espera.

Pregunta extra: *Ofrece una idea para fomentar la seguridad de Lorena y animarla a participar en las actividades.*

Epílogo

Las propuestas de este libro tratan de reducir la brecha existente entre teoría y práctica, considerando las tensiones que los y las estudiantes de Magisterio puede tener con respecto a la disonancia entre lo que se le transmite en la enseñanza universitaria y la realidad de los sistemas educativos (Essex *et al.*, 2021).

La formación inicial del docente es fundamental para contribuir a la comprensión de la inclusión y su transferencia al sistema educativo (Sosu *et al.*, 2010). Esta formación inicial, que se puede dar en el marco de asignaturas obligatorias de los primeros cursos de Magisterio, como el caso de 'Bases psicopedagógicas para la inclusión educativa', es una introducción a conocimientos, competencias, valores y actitudes que contribuyan a una enseñanza más inclusiva (Ball, & Tyson, 2011). Conectando los conocimientos teóricos y conceptuales con acciones de investigación, reflexión y participación, se busca ofrecer recursos para que los docentes en formación desarrollen sus propias prácticas inclusivas, teniendo en cuenta que lo más importante que les puede aportar esta asignatura es la disposición personal de comprometerse con la educación de sus estudiantes, sean como sean sus condiciones personales y contextuales, sin emitir juicios de valor. Al igual que mejorar la capacidad de identificar desigualdades educativas, a veces teñidas de dispositivos o ajustes adicionales, que devalúan los itinerarios escolares y el sentido de pertenencia a la escuela de muchos estudiantes.

Esta propuesta trata, por tanto, de aportar no solo contenidos teóricos clave para comprender el concepto y la trayectoria de la edu-

cación inclusiva, sino también de desarrollar valores coherentes con una mirada inclusiva vital, reflejada en la docencia.

Esperamos, por tanto, que este libro contribuya no solo a encontrar respuestas a algunas preguntas iniciales que tuvieran los docentes universitarios a la hora de diseñar sus clases, sino también a abrir nuevas cuestiones y preguntas, rediseñando una formación docente universitaria de más calidad y profundización en el ámbito de la educación inclusiva.

Bibliografía

- Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 231-238. <https://doi.org/10.1007/BF03173412>
- Ainscow, M., Howes, A., Farrell, P., & Frankham, J. (2003). Making sense of the development of inclusive practices. *European journal of special needs education*, 18(2), 227-242. <https://doi.org/10.1080/0885625032000079005>
- Ainscow, M., Muijs, D., & West, M. (2006). Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances. *Improving schools*, 9(3), 192-202. <https://doi.org/10.1177/1365480206069014>
- Allport, G. W., Clark, K., & Pettigrew, T. (1954). The nature of prejudice.
- Anderson, J., Boyle, C., & Deppeler, J. (2014). The ecology of inclusive education: Reconceptualising Bronfenbrenner. In *Equality in education* (pp. 23-34). Brill.
- Artiles, A., Kozleski, E. B., Dorn, S., y Christensen, C. (2007). Learning in inclusive education research: Remediating theory and methods with a transformative agenda. *Review of Research in Education*, 30, 1-30.
- Avramidis E, Bayliss P, Burden R. (2000) A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*. 2000;20(2):191-211. <https://doi.org/10.1080/713663717>
- Avramidis, E.; Norwich, B. (2002) Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European. Journal. Special Needs Education*, 2, 17, 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Bach, E., & Darder, P. (2002). *Sedúcete para seducir: vivir y educar las emociones* (Vol. 77). Grupo Planeta (GBS).

- Ball, A., & Tyson, C. (2011). *Studying diversity in teacher education*. AERA.
- Banks, J. A. (2009). Diversity and citizenship education in multicultural nations. *Multicultural education review*, 1(1), 1-28. <https://doi.org/10.1080/23770031.2009.11102861>
- Beunza-García, S., Manzanares, G.S., Martínez-García, A., Álvarez-Couto, M., Biencinto, C., Villamor, P., Carpintero, E., & García-García, M. (19-21 de junio de 2024). *Formación en competencias docentes para la inclusión y la excelencia: resultados del proyecto PROFICIENCYln+EDU* [Comunicación]. XXI Congreso Internacional de Investigación Educativa. Investigación educativa e innovación ante los retos de la sostenibilidad, Barcelona, España.
- Biencinto, C., García, M., Carpintero, E., Villamor, P., & Torrecilla, S. (2021). Psychometric properties of the Proficiencyln+E rubric: Self-evaluation of teaching skills. *Studies in Education*, 70(2), 101040. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101040>
- Birman, B. F., Desimone, L., Porter, A. C., & Garet, M. S. (2000). Designing professional development that works. *Educational leadership*, 57(8), 28-33.
- Bolívar, A. (2000). Los centros escolares como comunidades. Revisando la colegialidad. *Revista española de pedagogía*, 216, 253-274
- Cardona-Molto, M. C., Ticha, R., y Abery, B. H. (2020). The Spanish version of the teacher efficacy for inclusive practice (TEIP) scale: Adaptation and psychometric properties. *European Journal of Educational Research*, 9(2), 809-823. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.2.809>
- Carpintero, E., Villamor, P., García, M., & Biencinto, C. (2020). *Competencias docentes. 11 píldoras formativas para la excelencia y la equidad*. Editorial Círculo Rojo.
- Comisión de la Unión Europea (2008). *Mejorar las competencias en el siglo XXI: agenda para la cooperación europea en las escuelas*. Comisión de las Comunidades Europeas. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0425:FIN:Es:PDF>
- Cunnigham, S. (2013) Teaching a diverse student body -a proposed tool for lecturers to self-evaluate their approach to inclusive teaching. *Practice and Evidence of scholarship of teaching and learning in higher education*, 8(1), 3-27.

- Daniels, H., Thompson, I., & Tawell, A. (2019). Prácticas de exclusión en culturas escolares inclusivas en Reino Unido. *Publicaciones*, 49(3), 23-36. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11402>
- Dyson, A. y Millward, A. (2000). *School and special needs: Issues of Innovation and Inclusion*. Londres: Paul Chapman.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt brace Jovanovich college publishers.
- Echeita, G. (2024) Educación inclusiva ¿el sueño de una noche de verano? Octaedro.
- Engelbrecht, P. (2013). Teacher education for inclusion, international perspectives. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 115-118. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778110>
- Engelbrecht, P. (2020). Inclusive education: Developments and challenges in South Africa. *Prospects*, 49(3-4), 219-232. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09499-6>
- Essex, J., Alexiadou, N., & Zwozdiak-Myers, P. (2021). Understanding inclusion in teacher education – a view from student teachers in England. *International Journal of Inclusive Education*, 25(12), 1425-1442. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1614232>
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Profile of Inclusive Teachers*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- European Commission, Directorate-General Education and Culture (2011) *Education and Training 2020 programme Thematic Working Group 'Teacher Professional Development'*. Policy Approaches to Defining and Describing Teacher Competences.
- Florian, L. y Rouse, M. 2009. The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education* 25(4): 594-601 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.003>
- Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge journal of education*, 40(4), 369-386. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.526588>

- Forlin, C., Loreman, T. Sharma, U., y Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13 (2), 195-209. <https://doi.org/10.1080/13603110701365356>
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American educational research journal*, 38(4), 915-945. <https://doi.org/10.3102/00028312038004915>
- Gay, G. (2010). Acting on beliefs in teacher education for cultural diversity. *Journal of teacher education*, 61(1-2), 143-152. <https://doi.org/10.1177/0022487109347>
- Giangreco, M. E., y Suter, J. C. (2015). Precarious or purposeful? Proactively building inclusive special education service delivery on solid ground. *Inclusion*, 3(3), 112-131. <https://doi.org/10.1352/2326-6988-3.3.112>
- Gigante, J., & Gilmore, L. (2020). Australian preservice teachers' attitudes and perceived efficacy for teaching in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 24(14), 1568-1577. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1545875>
- Gimeno, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Morata.
- Gómez, M.C., y Cela, A. (2020). Factores que influyen en la educación inclusiva: Camino a la igualdad. *Educação por escrito*, 11(2), e31805. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2020.2.31805>
- Goodwin, A., & Darity, K. (2019). Social justice teacher educators: what kind of knowing is needed? *Journal of Education for Teaching*, 45:1, 63-81, <https://doi.org/10.1080/02607476.2019.1550606>
- Göransson, K., y Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings: A critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265-280.
- Hattam, R., & Zipin, L. (2009). Towards pedagogical justice. *Discourse: Studies in the cultural Politics of Education*, 30(3), 297-301. <https://doi.org/10.1080/01596300903036897>
- Holmqvist, M., & Lelinge, B. (2021). Teachers' collaborative professional development for inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 36(5), 819-833. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1842974>

- Kurniawati, A., De Boer, A. A.E.M.G. Minnaert y Frieda Mangunsong (2014) Characteristics of primary teacher training programmes on inclusion: a literature focus, *Educational Research*, 56(3), 310-326. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.934555>
- Ladson Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into practice*, 34(3), 159-165. <https://doi.org/10.1080/00405849509543675>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, n. 238, de 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, n. 307, de 24 de diciembre de 2002.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, n. 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, n. 340, de 30 de diciembre de 2020.
- Lindmeier, C., & Lindmeier, B. (2024). Inclusive education international: Meaning and consequences for teacher education. En F. Bartels, M.C. Vierbuchen y C. Hillenbrand (Eds.), *Inclusive (Teacher) Education after War*, pp. 15-28. Waxmann.
- Loreman, T., & Earle, C. (2007). The development of attitudes, sentiments and concerns about inclusive education in a content-infused Canadian teacher preparation program. *Exceptionality Education Canada*, 17.
- Membrive, A., Nieto, M., & Solari, M. (2021). Enseñar a reflexionar: Estrategias y experiencias que utilizan la reflexión para promover aprendizajes con sentido. *Cuadernos de Pedagogía*.
- Myers, D. (1995). *Psicología Social*. McGraw-Hill.
- Nistal, V., López-Aguado, M., y Gutiérrez-Provecho, L. (2024). Competencias docentes para la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 35(2), 391-405. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.83175>
- OCDE. (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>

- Okkolin, M.-A., Koskela, T., Engelbrecht, P., and Savolainen, H. (2018). Capability to be educated-inspiring and inclusive pedagogical arrangements from Finnish schools. *J. Hum. Dev. Capab.* 19, 421-437. <https://doi.org/10.1080/19452829.2018.1474858>
- ONU. (2006). *Asamblea General, Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Resolución aprobada por la Asamblea General, A/RES/61/106, 24 enero 2007, <https://www.refworld.org/es/leg/resol/agonu/2007/es/49751>
- Opertti, R., Walker, Z. y Zhang, Y. (2014): Inclusive education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA. In L. Florian (Ed.) *The SAGE handbook of special education*, 2nd Edition, Vol. 1 (pp. 149-169). London: SAG.
- Ouane, A. (2008). Lifelong learning connections: The nodal role of diversified post-primary and post-basic approaches. *UIL paper to session*, 6, 5-9.
- Parrilla, A. (2003). *La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión*. *Aula de Innovación Educativa*, 121, 43-4/8.
- Pijl, S. J., Meijer, C. J., & Hegarty, S. (Eds.). (1997). *Inclusive education: A global agenda*. Psychology Press.
- Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales. *Revista de pedagogía*, 29(84), 123-144.
- Puig Rovira J. M., Doménech I., Gijón M., Martins X., Rubio L., Trilla J. (2012). *Cultura moral y educación*. Barcelona: Editorial Graó
- Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial. *Boletín Oficial del Estado*, n. 65, de 16 de marzo de 1985.
- Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. *Boletín Oficial del Estado*, n. 224, de 18 de septiembre de 2003.
- Reindal, S. M. (2016). Discussing inclusive education: An inquiry into different interpretations and a search for ethical aspects of inclusion using the capabilities approach. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1087123>
- Rutherford, G. (2021): Teacher education: doing justice to UNCPRD Article 24? *International Journal of Inclusive Education*, <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882054>

- Saloviita, T. (2005). Paradigms of disability services in Finland. *Resistance, reflection and change*, 47-57.
- Sandoval, M. y Waitoller, F. (2022) Ampliando la noción de participación en la educación inclusiva: un enfoque de justicia social. *Revista Española de Discapacidad*, 10-2, 21-33.
- Sapon-Shevin, M., & SooHoo, S. (2020). Embodied social justice pedagogy in a time of 'no touch'. *Postdigital Science and Education*, 2 (3), 675-680. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00177-6>
- Sharma, U., & Mullick, J. (2020). Bridging the gaps between theory and practice of inclusive teacher education. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1226>
- Sharma, U., & Nuttal, A. (2016). The impact of training on pre-service teacher attitudes, concerns, and efficacy towards inclusion. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(2), 142-155. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2015.1081672>
- Sheehy, K, Budiyo (2015). The pedagogic beliefs of Indonesian teachers in inclusive schools. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(5): 469-485. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1061109>
- Slee, R. (2011). *La escuela extraordinaria*. Madrid: Morata.
- Smyth, J. (2011). *Critical pedagogy for social justice* (Vol. 2). A&C Black.
- Sosu, E. M., & Mtika, P., & Colucci-Gray, L. (2010). Does initial teacher education make a difference? The impact of teacher preparation on student teachers' attitudes towards educational inclusion. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 389-405. <https://doi.org/10.1080/02607476.2010.513847>
- Spratt, J. y Florian, L. (2013) Applying the principles of inclusive pedagogy in initial teacher education: from university-based course to classroom. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 133-140.
- Tonucci, F. (2007). *Frato, 40 años con ojos de niño* (Vol. 12). Graó.
- UNESCO (2004). *COMPENDIO MUNDIAL DE LA EDUCACIÓN. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo*. Instituto de Estadística de la UNESCO. Montreal.
- UNESCO (2009). *Directrices sobre Políticas de Inclusión en la Educación*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- UNESCO (2020). *Inclusion and education: all means all*. <https://www.unesco.org/gem-report/en/inclusion>

- Väyrynen, S., & Paksuniemi, M. (2020). Translating inclusive values into pedagogical actions. *International Journal of Inclusive Education*, 24(2), 147-161. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1452989>
- Wiggins G. y McTighe, J. (2012). *The Understanding by Design Guide to Advanced Concepts in Creating and Reviewing Units*. Alexandria, VA: ASCD.
- Woollacott, L., Booth, S., & Cameron, A. (2014). Knowing your students in large diverse classes: A phenomenographic case study. *Higher Education*, 67, 747-760. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9664-2>
- World Health Organisation/World Bank. (2011). *World Report on Disability*. Geneva: WHO.
- Yin, C., Uosaki, N., Chu, H. C., Hwang G. J., Hwang J. J., Hatono, I., & Tabata, Y. (2017, December). Learning behavioral pattern analysis based on students' logs in reading digital books. In *Proceedings of the 25th international conference on computers in education* (pp. 549-557).
- Zeichner, K. M. (1993). *Educating teachers for cultural diversity*. East Lansing: National Center for Research on Teacher Learning, Michigan State University.

Formar a futuros docentes en inclusión.

Propuestas prácticas en la universidad

Este libro ofrece propuestas de contenidos, metodología y actividades para la asignatura *Bases psicopedagógicas de la inclusión educativa*, presente en todos los planes de estudios de Educación en cualquiera de sus especialidades. La obra surge de la reflexión conjunta entre estudiantes y docentes sobre el sentido y significado de la asignatura, y busca responder a la necesidad de preparar a los futuros docentes para afrontar los retos que plantea la diversidad en las aulas, contribuyendo a una educación más inclusiva y equitativa.

Partiendo de una revisión teórica actualizada sobre la necesidad de concebir la docencia desde una mirada inclusiva, se destaca la importancia de desarrollar competencias específicas en los futuros docentes, como la gestión de la diversidad, la atención a las necesidades educativas o la reflexión sobre la propia práctica docente. El libro incluye un banco de actividades prácticas que permite al estudiantado reflexionar sobre su papel en la creación de entornos educativos inclusivos.

En definitiva, este libro pretende ser un recurso útil para el profesorado universitario con docencia en materias relacionadas con la inclusión y la atención a la diversidad, fomentando la puesta en práctica y la reflexión docente como claves para una formación eficaz y exitosa en inclusión educativa.

ISBN 978-841045800-0



9

788410

458000

editorialaulamagna.com

Mc
Graw
Hill

AULAMAGNA
PROYECTO CLAVE